

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

ROZVOJ A UTVÁŘENÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ  
PROSTŘEDNICTVÍM CENTER AKTIVIT V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

THE DEVELOPMENT AND THE FORMATION OF THE PROBLEM-SOLVING  
COMPETENCE THROUGH THE ACTIVITY CENTERS IN THE STEP BY STEP  
PROGRAM

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph. D.

Autor diplomové práce: Jana Havlíčková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce ukončena: březen, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím  
uvedené literatury.

V Praze dne 20. 3. 2009

.....

2017/2018

...rozvoje klíčových kompetencí ve vzdělávacím programu  
...kompetencí řešení problémů. Na ni je orientován sklon  
...části programu, která se snaží zjistit, jak lze  
...rozvoje klíčových kompetencí a řešení problémů.

...rozvoje klíčových kompetencí a řešení problémů, dále se  
...kompetencí řešení problémů v rámci vzdělávacího programu pro základní  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program

Kompetence

...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program

Analýza

...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program  
...kompetencí řešení problémů a inovativní školní program

Děkuji Mrg. Janě Kargerové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce a  
cenné rady a připomínky, které mi poskytovala.

## ANOTACE

Tato práce se zabývá klíčovými kompetencemi ve vzdělávacím programu Začít spolu, zaměřuje se na kompetenci k řešení problémů. Na ni je orientován akční výzkum v praktické části práce, jehož prostřednictvím se snažím zjistit, jak tuto kompetenci v praxi u dětí co nejlépe a nejefektivněji rozvíjet.

Teoretická část uvádí do problematiky transformace českého školství, dále se věnuje úloze klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, zabývá se alternativními a inovativními školami a poslední část je zaměřena na vzdělávací program Začít spolu.

### KLÍČOVÁ SLOVA:

transformace, kompetence k řešení problémů, alternativní a inovativní škola, program Začít spolu, centra aktivit, akční výzkum

## ANOTATION

This work deals with key competencies in the educational program Step by Step. It focuses on problem-solving competence. The practical part of the work is oriented toward action research, through which I attempt to learn how to best and most effectively develop such competence in practice with children. The theoretical part presents problems related to the transformation of the Czech educational system, and is devoted to (the task of) key competencies in the educational framework of the program for elementary-school education, also dealing with alternative and innovative schools. The last part focuses on the educational program Step by Step.

### KEY WORDS:

transformation, problem-solving competence, alternative and innovative school, program Step by Step, activity centers, action research



## OBSAH

### Úvod a cíle diplomové práce

4

### Teoretická část

#### 1. Transformace školství v ČR

6

##### 1. 1. Příčiny a důvody školské reformy

6

##### 1. 2. Kontext transformace školství v ČR

7

##### 1. 3. Historický vývoj ve vzdělávání zemí Visegrádské čtyřky

7

##### 1. 4. Změny na přelomu 80. a 90. let 20. století

8

##### 1. 5. Pojem transformace

8

##### 1. 6. Co předcházelo transformaci

9

##### 1. 7. Iniciační fáze transformačního procesu

9

##### 1. 8. Kroky k reformě školství

11

##### 1. 9. Humanizace školy

14

##### 1. 9. 1. Princip humanizace

14

##### 1. 9. 2. Humanistická škola

15

##### 1. 9. 3. Úmluva o právech dítěte

15

##### 1. 9. 4. Na dítě orientované pojetí vyučování

15

##### 1. 10. "Dobrá" škola

17

##### 1. 11. Přínos školské reformy

18

##### 1. 12. Úskalí školské reformy

20

##### 1. 13. Shrnutí

21

#### 2. Klíčové kompetence v RVP ZV

22

##### 2. 1. Vyšší efektivita vzdělávání

22

##### 2. 2. Bílá kniha

25

##### 2. 3. Klíčové kompetence ve vzdělávání

25

##### 2. 4. Geneze pojmu klíčové kompetence

26

##### 2. 5. Definice klíčových kompetencí

27

##### 2. 6. Klíčové kompetence v RVP ZV

28

##### 2. 7. Jak se získávají klíčové kompetence

31

##### 2. 8. Přínos klíčových kompetencí v životě jedince

32

##### 2. 9. Shrnutí

33

3. Alternativní a inovativní školy	34
3. 1. Definice pojmu alternativní škola	34
3. 2. Inovativní školy	36
3. 3. Vznik a vývoj alternativních škol	37
3. 4. Východiska alternativních škol	39
3. 5. Rysy alternativních škol	41
3. 6. Základní principy alternativní pedagogické práce	41
3. 7. Funkce alternativních škol	42
3. 8. Shrnutí	42
4. Vzdělávací program Začít spolu	43
4. 1. Charakteristika programu Začít spolu	43
4. 2. Pilíře programu Začít spolu	44
4. 3. Pojetí výchovně-vzdělávacích cílů	46
4. 4. Pojetí vyučovacích metod a organizačních forem	48
4. 5. Pojetí obsahu vzdělávání	49
4. 6. Vyučování v projektech	49
4. 7. Centra aktivit ve třídě	50
4. 7. 1. Uspořádání center aktivit	51
4. 7. 2. Materiální vybavení center aktivit	52
4. 7. 3. Organizace práce v centrech aktivit	54
4. 7. 4. Přínos práce v centrech aktivit	54
4. 8. Pojetí hodnocení žáka	55
4. 9. Shrnutí	58
5. Závěr teoretické části	59

### **Výzkumná část**

1. 1. Vymezení problému	60
1. 2. Cíle výzkumné části	61
2. Akční výzkum	62
2. 1. Co je to akční výzkum	62
2. 2. Charakteristika akčního výzkumu	63
2. 3. Fáze akčního výzkumu	64

2. 4. Metody akčního výzkumu	65
2. 5. Využité metody akčního výzkumu	66
3. Charakteristika výzkumného vzorku	67
3. 1. Charakteristika školy	67
3. 2. Charakteristika třídy	69
3. 3. Uspořádání třídy a materiální vybavení	71
4. Vlastní akční výzkum	72
4. 1. Vstup do výzkumu	72
4. 2. Přípravná fáze	73
4. 2. 1. Téma projektu	74
4. 2. 2. Průřezová témata v projektu "Adopce na dálku"	76
4. 2. 3. Dílčí cíle center aktivit	77
4. 2. 4. Uvedení projektu	81
4. 2. 5. Návrhy jednotlivých činností do center aktivit	82
4. 2. 6. Charakteristika práce v jednotlivých centrech	88
4. 3. Způsob hodnocení center	91
4. 4. Akce a reflexe akce center aktivit na téma "Adopce na dálku"	92
4. 5. Shrnutí návrhů pro další práci v centrech aktivit	102
4. 6. Návrh dalších center aktivit	103
4. 6. 1. Uvedení projektu	104
4. 6. 2. Návrhy jednotlivých činností do center aktivit	108
4. 6. 3. Uzavření projektu	113
4. 7. Akce a reflexe center aktivit na téma "S Boženou Němcovou za pohádkou"	116
5. Závěr výzkumné části	120
Závěr diplomové práce	122
Použitá literatura a informační zdroje	124
Přílohy	127

## ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Podnětem pro námět této diplomové práce byla má osobní zkušenost s programem Začít spolu. Již má první návštěva třídy s touto formou výuky ve mně zanechala velmi silný dojem. Na Pedagogickou fakultu jsem přešla z gymnázia, neměla jsem téměř žádné zkušenosti z této oblasti. Bezpečně jsem znala pouze tu formu primárního vzdělávání, kterou jsem já sama na základní škole prošla. O alternativních a inovativních školách jsem se leccos dočetla z různých didaktických časopisů a internetových zdrojů, nicméně teprve když jsem měla možnost sledovat průběh výuky některých z nich na vlastní oči, mohla jsem si utvořit ucelený názor.

Způsob práce ve třídě s programem Začít spolu mě oslovil od prvního momentu. Ranní setkání v kruhu, kdy děti sdělují své zážitky, práce v centrech aktivit, závěrečné vyhodnocení dne opět společně v kruhu, ale i materiální vybavení třídy a členění prostoru... To vše spolu s přátelskou a tvořivou atmosférou na mě působilo jako ideální prostředí pro rozvoj dětí po všech stránkách.

Od mého prvního setkání se Začít spolu uplynulo již několik let, od té doby ale kdykoliv jsem měla možnost výběru praxe, vždy jsem se snažila ji uskutečnit na škole s tímto vzdělávacím programem. Nyní již tedy mohu říci, že jsem tento typ inovativní školy a formy a způsoby práce v ní poznala celkem dobře. V průběhu pozorování výuky v Začít spolu a následně i mé vlastní praxe zde mě ale napadlo několik otázek:

- Dokážu připravit centra aktivit?
- Jakým způsobem vzbudím u dětí zájem pro práci v centrech aktivit?
- Dokážu vymyslet úkoly pro jednotlivá centra aktivit tak, aby činnosti v nich byly rozličné a přesto byly spojeny jedním tématem?
- Jak vytvořím úkoly pro jednotlivá centra aktivit, abych jimi zároveň rozvíjela u dětí klíčové kompetence?

Ráda bych se ve své diplomové práci dobrala alespoň k částečným odpovědím na tyto otázky.

V teoretické části diplomové práce se budu zabývat nejprve transformací českého školství, jelikož ta byla nutným předstupněm ke vzniku Začít spolu. Dále se budu věnovat klíčovým kompetencím, jejichž naplňování je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je výsledkem kurikulární reformy v ČR a podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Dále zmíním alternativní školy, jelikož v době vzniku Začít spolu k nim tento vzdělávací program

patřil, a vysvětlím pojem inovativní školy, k nimž se řadí nyní. V závěru se budu podrobněji zabývat právě již samotným programem Začít spolu, který je pro výzkumnou část mé diplomové práce stěžejní.

Ve výzkumné části se zaměřím na získávání odpovědí na své otázky, a to prostřednictvím metod akčního výzkumu. Mým cílem bude zvýšit efektivitu vlastní pedagogické práce. Pokusím se naplánovat, zrealizovat a zhodnotit centra aktivit a na základě takto získaných zkušeností připravit centra nová - oboje budou zaměřena na rozvoj kompetence k řešení problémů. Domnívám se, že rozvoj této kompetence je velmi důležitý a žádoucí, a to nejen pro budoucí studium a pozdější uplatnění v zaměstnání, ale zejména pro běžný každodenní život, v němž jsme stavěni před řešení nejrůznějších problémů neustále.

Věřím, že se mi v diplomové práci podaří shromáždit a utřídit důležité informace a vlastními zkušenostmi nabyté vědomosti a poznatky, které pro mě budou přínosem v další pedagogické praxi.

#### Cíle diplomové práce:

➤ teoretická část:

- Objasnit nový pohled na koncepci výuky v závislosti na transformaci českého školství.
- Vysvětlit pojem *klíčové kompetence* v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.
- Přiblížit výukové metody a strategie vzdělávacího programu Začít spolu.

➤ výzkumná část:

- Podílet se prostřednictvím naplánované práce v centrech aktivit na rozvoji klíčových kompetencí dětí, zejména na kompetenci k řešení problémů.
- Připravit práci do center tak, aby byla podnětná, zajímavá, aby samotné zadání úkolů bylo pro děti motivací.
- Sledovat děti při práci, vést záznamy z pozorování, ze shromážděných materiálů a reflexe i sebereflexe práce dětí vyvodit závěry pro svou další práci.
- Celkově vyhodnotit svou práci - naplánování a příprava projektu, jeho uvedení, organizace jeho průběhu a uzavření.
- Na základě akčního výzkumu zkvalitnit vlastní pedagogickou činnost.

## **Teoretická část**

V této části diplomové práce nejprve přiblížím okolnosti, které přispěly ke vzniku a realizaci různých vzdělávacích programů, mezi něž patří i program Začít spolu, na který je zaměřena výzkumná část mé práce. Dále se budu zabývat bližším vysvětlením pojmu klíčové kompetence, který úzce souvisí s transformací školství. V závěru se budu věnovat alternativním a inovativním školám se zaměřením na vzdělávací program Začít spolu.

### **1. Transformace školství v ČR**

V poslední době se v souvislosti s českým školstvím setkáváme s novými slovními spojeními – rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, klíčové kompetence, průřezová témata... Tyto klíčové pojmy vyjadřují snahu o proměnu českého vzdělávání, o jeho potřebnou modernizaci, o jeho přizpůsobení se potřebám života člověka 21. století. Snahy o takzvanou kurikulární reformu jsou spojeny s řadou příležitostí, které mohou vést k lepší efektivitě a lepším výsledkům celého školského systému.

„Kurikulární reforma neboli reforma kurikula představuje soubor obecně platných principů a pravidel, jejichž smyslem je reformovat dosavadní systém vzdělávání (ponechat a rozvíjet vše dobré, odstranit vše, co se přežilo), změnit žádoucím způsobem průběh a způsob vzdělávání, jeho organizaci a řízení.“  
(JEŘÁBEK 2006, s. 20)

#### **1. 1. Příčiny a důvody školské reformy**

Zásadní příčinou snahy o reformu dosavadního školství bylo přesvědčení některých pedagogů a osob pohybujících se v oblasti školního vzdělávání, ale i části veřejnosti, že „...český vzdělávací systém poskytuje velmi 'akademické', maximalistické a uspěchané vzdělání, které vede k předčasné specializaci žáků a nevybavuje je dovednostmi a vědomostmi, které jsou jim užitečné v životě a které



jsou nezbytné pro celoživotní vzdělávání; že nerozvíjí myšlenkové dovednosti ani nezávislý úsudek a zvědavost." (STRAKOVÁ 2006, s. 22) Podle nich má velmi závažné důsledky na celou společnost také rezignace školy na funkci výchovnou a motivační. „V systému je na úrovni žáků i učitelů daleko více než vlastní iniciativa a zodpovědnost ceněna poslušnost a vykonávání požadavků nadřazených autorit. Typický je požadavek nechybovat, nikoli učit se z chyb, což pěstuje v dětech řadu škodlivých návyků. Závažným nedostatkem českého vzdělávacího systému je vysoká závislost dosaženého vzdělání na rodinném zázemí, která je zapříčiněna ranou selekcí žáků i výukovými metodami, které řadu žáků od dalšího vzdělávání odrazují." (STRAKOVÁ 2006, s. 22) Uvedené nedostatky mají být odstraněny zmíněnou kurikulární reformou.

### **1. 2. Kontext transformace školství v ČR**

Čtyři země střední Evropy, tzv. Visegrádská čtyřka – Česká republika, Polsko, Maďarsko, Slovensko – tvoří v evropském kontextu určitou geopoliticky a kulturněhistoricky vyhraněnou skupinu. Při zahájení procesu sociální transformace měly vzdělávací systémy těchto zemí obdobnou výchozí pozici, charakterizovanou centrálním řízením školství a jednotnou strukturou vzdělávacího systému. Po roce 1989 vstoupily země Visegrádské čtyřky do významné etapy vývoje, v níž rozsah, hloubka a rychlost změn školství a vzdělávání nemají v evropském kontextu obdoby. Nové požadavky, kladené na vzdělávání, se promítly do změn struktury jejich vzdělávacích systémů a funkcí školy jako sociální instituce, do cílů a obsahů vzdělávání i do postavení a činnosti aktérů školního vzdělávání a sociálních partnerů školy. (WALTEROVÁ, GREGER 2006)

### **1. 3. Historický vývoj ve vzdělávání zemí Visegrádské čtyřky**

Země Visegrádské čtyřky své vzdělávací systémy utvářely společně v podmínkách rakouského, později rakousko-uherského školského zákonodárství a všeobecně byl jejich vzdělávací model silně ovlivněn modelem německým. Národní aspekty ve vývoji vzdělávacích systémů byly jedním z určujících faktorů rozvoje

školských systémů. Tyto země dosáhly značného rozvoje vzdělanosti v první polovině dvacátého století, zejména v meziválečném období, kdy do značné míry odstranily nerovnoměrnosti předešlého vývoje.

Ve druhé polovině 20. století prošly obdobím režimu, který byl charakteristický dominancí unifikované ideologie a vlády jedné strany. Důsledkem toho byla i jednostranná ideologická orientace a mezinárodní izolace. Vzdělávací systémy daných zemí se od 50. do 80. let minulého století rozvíjely podle značně unifikovaného ideologického modelu, prosazovaného z mocenského centra, vycházely z obdobně se rozvíjejících ekonomik a požadavků na kvalifikaci, navíc přístup ke vzdělávání byl determinován sociální stratifikací a nereflektoval potřeby a potenciality vrstev, skupin a jednotlivců. (WALTEROVÁ, GREGER 2006)

#### **1. 4. Změny na přelomu 80. a 90. let 20. století**

Po roce 1989 se změnila geopolitická mapa světa, historicky převratné události ukončily období studené války a více než čtyři desetiletí trvající bipolaritu Evropy. Na rozhraní 80. a 90. let minulého století zahájily země střední a východní Evropy, dříve příslušné k bloku socialistických zemí tzv. Druhého světa, cestu k pluralitní demokracii, tržnímu hospodářství a právnímu státu. „Změny společenského vývoje reflektovaly jejich vzdělávací systémy v dynamice hledání nové sociálně politické a ekonomické orientace.“ (WALTEROVÁ, GREGER 2006, s. 15)

Všechny tyto změny (politické, ekonomické, sociální), kterými procházely země Visegrádské čtyřky od přelomu 80. a 90. let 20. století, byly tak zásadní, rozsáhlé a hluboce zasahující do všech oblastí života společnosti i jednotlivců, že neměly historické obdoby. Vyznačovaly se mimořádným tempem a relativně krátkým časem.

#### **1. 5. Pojem transformace**

Pro označení procesu změny ve východní a střední Evropě se rozšířil nejvíce pojem *transformace*. „Označuje dlouhodobý komplexní proces proměny



společenského modelu, v němž se zásadně mění společenské potřeby, požadavky a očekávání spojené se vzděláváním, reflektující zájmy společenské, skupinové a individuální." (WALTEROVÁ, GREGER 2006, s. 20)

#### **1. 6. Co předcházelo transformaci**

Vzdělání a školství v zemích Visegrádské čtyřky před zahájením společenské transformace plnilo jen omezenou úlohu v ekonomickém a sociálním rozvoji, neznamenal mnoho v politických pozicích, hodnocena byla především jeho kulturní hodnota. „Na vzdělávání bylo pohlíženo jako na kulturní kapitál. Sociálním, ekonomickým a politickým kapitálem však již bylo méně nebo vůbec ne.“ (KOUCKÝ 1996, s. 22) V Maďarsku a Polsku bylo vnímání vzdělání jako ekonomické hodnoty přece jen o něco silnější než v Československu, kde ve srovnání s ostatními zeměmi střední a východní Evropy byl poměrně efektivní a vyspělý předválečný vzdělávací systém po roce 1948 „...přetaven do podoby odpovídající méně rozvinutým zemím a v takové podobě také přežil prakticky až do konce 80. let, kdy začal být modifikován.“ (VEČERNÍK 1998, s. 44)

#### **1. 7. Iniciační fáze transformačního procesu**

V této fázi transformačního procesu byly ve všech zemích Visegrádské čtyřky v oblasti školství a vzdělávání provedeny první kroky změny, které jsou považovány za zásadní "body obratu" (ČERNÝCH 1996, s. 118), k nimž patří zejména:

- „depolitizace a deideologizace školství, odmítnutí dogmatické vůdčí ideologie s důsledky zejména v kurikulární oblasti;
- zrušení státního monopolu na školství a otevření možnosti zřizovat školy soukromým subjektům a církvím;
- uznání práv žáků a rodičů na výběr vlastní vzdělávací cesty podle zájmů a schopností;
- decentralizace řízení školství a školské administrativy s převedením rozhodovacích pravomocí na nižší úrovně, školní, místní a regionální.

Významnými zdroji těchto kroků transformace byly:

- kritické analýzy dosavadního stavu, založené na sice nečetných výzkumech a artikulované nesměle již v období transformaci předcházejícím;
- komparace s vyspělými západními zeměmi a pokusy o tranzici hodnot a principů, na nichž své vzdělávací modely rozvíjely;
- spontánní procesy a iniciativy 'zdola', ze školské praxe, v níž část učitelské a rodičovské veřejnosti vnímala slabiny fungování dosavadního systému a využila obratu k neprodlenému zavádění dílčích změn." (WALTEROVÁ, GREGER 2006, s. 16)

V průběhu následujících let se vzdělávání stává významnou hodnotou, „...populace získává novou a silnou motivaci k jeho dosažení, čímž se vytvářejí velice příznivé společenské podmínky pro rozvoj vzdělávacích systémů." (KOUCKÝ 1996, s. 25) Zejména na přelomu milénia se zvyšuje zájem o vzdělávací politiku, její koncepční pojetí a udržitelnost změn, s čímž souvisí:

- „kodifikace dosažených změn v zákonech a vyšších legislativních normách;
- formulování strategických dokumentů vzdělávací politiky státu;
- zdokonalování informačních systémů, standardizace metodiky získávání dat, zveřejňování informací a jejich prezentace v mezinárodních databázích (OECD, EURIDICE aj.);
- postupné utváření vyváženějších pravomocí a odpovědností v decentralizovaných systémech řízení, reflektované v dlouhodobých záměrech a programech rozvoje vzdělávání;
- decentralizace financování školství, zavádění stimulačního a vícezdrojového financování;
- posilování a rozvíjení víceúrovňových evaluačních systémů hodnocení, od hodnocení subjektů vzdělávání, škol, lokalit a regionů až po národní úroveň a účast v mezinárodních programech hodnocení výsledků žáků;
- rozvíjení víceúrovňové tvorby kurikulárních programů a posilování autonomie škol, zejména autonomie kurikulární při respektování společného národního rámce;
- vnímání vzdělávání jako individuální společenské hodnoty a politické priority s důsledky podpory rozvoje vzdělávání ve všech významných sférách

společenského života, participace těchto sfér na rozhodování týkajících se vzdělávání a posilování vlivu sociálních partnerů na školní vzdělávání.” (WALTEROVÁ, GREGER 2006, s. 18)

Tyto uvedené změny a trendy vedou Českou republiku (spolu s ostatními zeměmi Visegrádské čtyřky) v oblasti vzdělávání jednoznačně mezi vyspělé země a umožňují jim vstupovat do mezinárodního diskurzu o vzdělávací politice a řešení problémů vzdělávacích systémů v podmínkách současné společnosti.

#### **1. 8. Kroky k reformě školství**

Úsilí o změny v oblasti školství zahájily projekty transformace, zpracované skupinami odborníků. Tyto projekty však nevyústily v koncepci, která by byla přijata ve všeobecném konsensu jako závazný program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky. (FABEROVÁ, VÁCLAVÍK, VAŠÁTKOVÁ 1999-2000)

Za jeden z nejucelenějších projektů školské reformy lze považovat rozsáhlou expertní studii *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Ve stejné době vznikly další projekty různých expertních skupin a profesních sdružení. Nejvýznamnějšími z nich byly projekty NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola*, projekt skupiny IDEA *Stavební kameny programu IDEA pro české školství* a studie Jednoty českých matematiků a fyziků *Koncepce vzdělávání v České republice*.

Nejkomplexnějšími jsou projekty reformy zpracované týmem J. Kotáska a skupinou NEMES. Při koncipování reformy vycházejí z analýzy klíčových trendů vzdělávací politiky a vývoje vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích, z kritického posouzení domácí situace a z perspektivy začlenění České republiky do Evropské unie. Oba projekty školské reformy se shodují v nutnosti zásadní změny, jež by měla obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému. Je zdůrazňována nutnost změny paradigmatu ve vzdělávání. Za důležitou je považována provázanost vnitřní a vnější reformy. Vnější reforma by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměny uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu. Za klíčové principy, na nichž má být budováno české školství,

jsou považovány principy humanizace, demokratizace a liberalizace. (SPILKOVÁ 2005)

Vnitřní transformace pokročila nejdále na 1. stupni základní školy. Probíhala především díky iniciativě i nadšení jednotlivých učitelek a učitelů, kteří se rozhodující měrou zasloužili o hlavní proměny, zejména na úrovni práce jednotlivých tříd a škol. Díky těmto lidem vznikl v první fázi realizace projektů adresář zájemců o alternativní výuku. Někteří učitelé hledali osobitost školy, což pozitivně ovlivnilo její atmosféru. Ovšem tyto aktivity byly zaměřeny spíše k obsahu vzdělání než ke vzdělávací strategii. (FABEROVÁ, VÁCLAVÍK, VAŠÁTKOVÁ 1999-2000)

Zhruba v polovině devadesátých let vzniklo několik dalších expertních studií a zásadních dokumentů vzdělávací politiky. V roce 1994 vznikla pod vedením J. Kalouse analytická evaluační studie *Rozvoj vzdělávací politiky a MŠMT ČR vypracovalo dokument Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. Koncepční materiál *Kvalita a odpovědnost* byl ve své době považován za velmi významný, za počátek nové etapy transformace, za východisko pro tvorbu "školského zákona". V tomto dokumentu byly poprvé formulovány zásady nové kurikulární politiky, jež má být založena na součinnosti centra a škol. Pro jednotlivé úrovně vzdělávání (s výjimkou vysokých škol) měl stát stanovit vzdělávací standardy, které by byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů. Školy by tak měly možnost vybrat si a přizpůsobit některý z nabízených programů nebo si zpracovat vlastní program. Ministerstvo mělo podpořit přípravu vzdělávacích programů a jako základ pluralitní nabídky mělo podporovat úsilí škol o zpracování či přizpůsobení vzdělávacích projektů. Tím by pomohlo rozvinout pedagogickou autonomii škol. Přes vysoká očekávání však nakonec k jeho uskutečnění nedošlo.

V návaznosti na dokument *Kvalita a odpovědnost* byl v roce 1995 zveřejněn *Standard základního vzdělávání*, který byl prezentován jako "nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání". *Standard* vyjadřoval představu o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání – o cílech a o vzdělávacím obsahu. Ta se měla stát východiskem k tvorbě, posuzování a schvalování vzdělávacích programů a učebnic, pro tvorbu evaluačních nástrojů, jež umožní sledovat a hodnotit výsledky školního vzdělávání na úrovni žáka, na úrovni školy i školského systému jako celku. Důležitou funkcí *Standardu* měla být také orientace učitelů k novému pojetí vzdělávání v intencích vzdělávací politiky státu. (SPILKOVÁ 2005)

Po roce 1995 byla pozornost věnována problému strukturace obsahů vzdělávání. Objevily se tendence k integraci učiva různých učebních předmětů, propojení učiva s reálnými životními situacemi (projektové vyučování). Frontální způsob výuky ustupoval ve prospěch skupinové a individuální práce. Častější jsou také kooperativní činnosti. K výkyvům dochází v oblasti hodnocení žáků. Někteří učitelé se snažili tradiční klasifikaci nahradit slovním hodnocením. V prvních letech transformace to byl jeden z nejčastěji diskutovaných problémů. Postupně však mnozí z nich pod tlakem vnějších podmínek (názory kolegů, rodičů i prarodičů) nový způsob hodnocení opustili. Dalšími inovačními prvky zjištěnými v primárním vzdělávání je netradiční využívání přestávek, zařazení cvičení a vytváření příjemného prostředí, kde se děti cítí dobře (relaxační koutky apod.). Učitelé stále hledají nové formy komunikace s rodiči (účast rodičů ve vyučování, společné akce v době mimo vyučování).

Výzkum potvrdil známou skutečnost, že na prvním stupni základní školy probíhá více pokusů o změny než na vyšších stupních. Zdůrazňována je potřeba celkové humanizace školy a celková kultivace osobnosti dítěte. (FABEROVÁ, VÁCLAVÍK, VAŠÁTKOVÁ 1999-2000)

V návaznosti na *Standard základního vzdělávání* byly v letech 1996 až 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání – Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Jako alternativní vzdělávací program byl schválen vzdělávací program Česká škola waldorfského typu. Vlastní vzdělávací program začali připravovat rovněž zastánci pedagogického systému Marie Montessori. (SPILKOVÁ 2005)

V roce 1999 byla publikována analýza *České vzdělání a Evropa* (tzv. Zelená kniha), která vyvolala ohlasy pedagogické veřejnosti. V letech 1999-2000 pedagogové usilovali o vyvolání veřejné diskuze o potřebách reformovat školství. Akce jako *Výzva pro deset milionů* však brzy skončily bez většího zájmu veřejnosti. V roce 2000 Rada pro vzdělávací politiku začala pracovat na strategickém dokumentu, který se měl stát součástí dlouhodobého plánu směřování českého školství. Na jeho konci stála v únoru 2001 tzv. *Bílá kniha* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání a stal se podkladem pro realizaci školské reformy (mezi šesti cíli bylo například zpřístupnění celoživotního učení, zlepšení pozice ČR v mezinárodních srovnávacích výzkumech nebo přenesení větší míry zodpovědnosti na kraje).



Na Bílou knihu reagovala i tvorba Rámcových vzdělávacích programů, jež se staly vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů, i příprava nových zákonů. Po četném připomínkování a několikerém vrácení byl v roce 2004 schválen školský zákon (zákon č. 561/2004), zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004) a o dva roky dříve zákon o ústavní výchově (zákon č. 109/2002). (ZEMAN 2006)

### **1. 9. Humanizace školy**

#### **1. 9. 1. Princip humanizace**

Klíčovým principem transformace českého školství po roce 1989 je princip humanizace školy. Klade důraz na člověka, žáka i pedagoga, na respektování jejich osobitosti, individuality a posiluje jedinečnost jejich seberealizace. Podporuje především lidskou, vztahovou stránku interakce ve výchovně-vzdělávacím procesu, zdůrazňuje harmonický osobnostní rozvoj žáků a pedagogů, jejich psychické zdraví, jejich kooperaci a vzájemné interpersonální vztahy a zároveň podtrhuje potřebu rozvíjet nejen kognitivní, ale zejména sociálně-emoční vývoj jedinců ve školním prostředí. Důležitý je rozvoj vyšších kognitivních a nekognitivních procesů, které obsahují silné motivační podněty k učení a pracovní činnosti, k sociálnímu a citovému rozvoji a tvořivosti jedinců.

V principu humanizace jde především o kompatibilitu socializace a personalizace, podněcování žáků k hledání životních hodnot, posilování aktivity a kreativity žáků i učitelů při výchově a vzdělávání. Svými cíli, záměry a úkoly významně přispívá ke vstupu psychologie a psychologických služeb přímo do školy, zároveň požaduje promyšlené způsoby budování a kooperace všech podpůrných systémů, orgánů, institucí a služeb schopných realizovat nové humanistické myšlenky a návrhy ve školách a školních zařízeních a předpokládá systematickou spolupráci všech složek školního systému a systému psychologického poradenství. (GAJDOŠOVÁ, HERÉNYIOVÁ 2006)

#### 1. 9. 2. Humanistická škola

Humanistickou školu charakterizuje atmosféra důvěry, přátelství, partnerství, otevřenosti a vzájemné blízkosti. Zatímco mezilidské vztahy v tradiční škole jsou často rezervované, mezi dětmi a dospělými je dodržován značný odstup, v humanistické škole jsou vztahy přátelské, neformální, podporující, pomáhající, partnerské. Humanistická škola dokonce podporuje různorodost nápadů, návrhů, řešení, názorů a pedagogických aplikací, nové způsoby a metody práce, často i radikální, a chyby se tu považují za součást experimentu, žák i učitel se z nich učí. Komunikace je otevřená, a to ve směru k vedení školy i ve směru k žákům a jejich rodičům. Právě pro humanistickou školu a humanizovanou školní atmosféru je charakteristická přímá komunikace mezi učiteli a žáky, s otevřeným vyjadřováním emocí a pocitů, otevřenost při předkládání návrhů, připomínek, myšlenek a spolupráce při řešení problémových situací. Vzájemné vztahy mezi učiteli, ale i mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči jsou založeny na vzájemné spolupráci a partnerství. (GAJDOŠOVÁ, HERÉNYIOVÁ 2006)

#### 1. 9. 3. Úmluva o právech dítěte

Důraz na svobodu, autenticitu a autonomii v úsilí o humanizaci školy vyvrcholil ve druhé polovině 20. století konceptem práv dítěte. Existence dokumentu zakotvujícího nutnost zvláštního ohledu na dětství – *Úmluvy o právech dítěte* z r. 1989 – přispěla k proměnám v přístupu k dítěti ve vzdělávání a škole. Dětská práva jsou v naší zemi, v dětských organizacích a v našich školách dnes už bezpochyby vnímána a přijímána, byť způsob jejich přijetí závisí na míře vzhledu dospělých do smyslu těchto práv pro svět dospělých a pro svět dětí. (SPILKOVÁ 2005)

#### 1. 9. 4. Na dítě orientované pojetí vyučování

Princip humanizace je jedním ze základních pilířů, na kterých stojí proměna školy. Humanistická pedagogika a psychologie výrazněji přispívají k „...rozšiřování školy tzv. tradiční, založené prioritně na vnějším řízení edukačních procesů učitelem, respektive školskou byrokracií, a školy tzv. nové, povolávající žáka do role subjektu, spoluvytvářejícího vše podstatné, co se v ní má dít.“ (HELUS 2003, s. 427) Dalšími termíny, které jsou často používány jako protiklady k tradičnímu pojetí školy, jsou: inovativní, alternativní, progresivní, reformní, na dítě orientovaná, na člověka zaměřená, humanistická, moderní, postmoderní. „Za nejvýstižnější termín nového

pojetí vyučování a učení považujeme humanistické, na dítě orientované pojetí vyučování" (child-centered, student-centered education – FISCHER 1997, s. 143; LUKAVSKÁ 2003; KREJČOVÁ A KARGEROVÁ 2003), neboť vyjadřuje důraz na antropologické pojetí, na zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje.

Vzdělání a vzdělávání je v humanistickém pojetí chápáno jako „duchovní vyrovnání se člověka se světem“, „setkání žáků s kulturním světem, do něhož jsou uváděni a který se má stát jejich duchovním majetkem“, „dovednost zralým způsobem se podílet na společenském dialogu“, „stav, v němž lze převzít odpovědnost“, „cesta k uvědomění si smyslu věcí, hodnot“, jako „pochopení podstaty věcí, souvislostí, svého místa na světě“, „porozumění okolnímu světu a sobě samému“, „proces, který nikdy nekončí“ apod. (KLAFKI 1967; SKALKOVÁ 1995) Cílem vzdělávání je pak celistvý rozvoj osobnosti člověka, chápaný jako nalézání vztahu člověka k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot.

V souvislosti tímto pojetím vzdělání je základním cílem na dítě orientovaného vyučování celková kultivace osobnosti dítěte, jeho všestranný rozvoj, osvojení základních kulturních dovedností jako nástrojů k dalšímu vzdělávání, budování obrazu světa jako celku – pochopení vztahů, souvislostí, aktivní zapojení dítěte do vlastního poznávání a vzdělávání, získávání poznatků a dovedností. V hierarchii cílů vyučování jsou změněny akcenty – dominují postoje (k sobě, lidem, přírodě, vzdělání), hodnoty (etické, demokratické, občanské) a kompetence, dovednosti (např. pracovat s informacemi – vyhledávat je, syntetizovat, funkčně používat, dovednost kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, tvořivě řešit problémy, učit se učit apod.). (SPILKOVÁ 2005)

Charakteristickým rysem humanistického, na dítě orientovaného vyučování je důraz na preformativní význam dětství pro další život jedince, pro kvalitu osobnosti v dospělosti a s tím spojený apel na to, aby bylo dětství „slyšeno“, „žito a prožíváno“ co nejkvalitněji. (HELUS 2004, str. 94) Porozumění dítěti v jeho dětství a pochopení, jak k němu přistupovat, ústí v zesílení antropologické orientace školního vzdělávání, ve výrazný obrat k dítěti jako základního znaku na dítě orientovaného vyučování.

„V tomto pojetí je dítě chápáno jako bytost rozvinutá, samostatně myslící, schopná se aktivně podílet na svém vlastním rozvoji, bytost kompetentní oproti pojetí



dítěte jako bytosti nehotově, nezralé, závislé, sociálně a morálně nerozvinuté, jako bytosti, která se lidskou bytostí teprve stane." (SPILKOVÁ 2005, s. 54)

Z hlediska metod a strategií výuky lze na dítě orientované pojetí vyučování označit jako činnostní a zkušenostní. Namísto sdělování poznatků v hotové podobě je zdůrazňován význam společného hledání, experimentování, objevování a konstruování poznání na základě vlastní zkušenosti, prožitku. (ŠTECH 1992; MAŇÁK 1997; KASÍKOVÁ 2001; LUKÁŠOVÁ 2003)

Dalším charakteristickým znakem na dítě orientovaného pojetí vyučování je způsob hodnocení žáků – oproti kvantitativnímu, normativnímu, srovnávacímu hodnocení je kladen důraz na pojetí kvalitativní, formativní, individualizované, autonomní, diagnostické a intervenující. (FISCHER 1997; LUKÁŠOVÁ 2003; SLAVÍK 1999; LUKAVSKÁ 2003; KREJČOVÁ A KARGEROVÁ 2003)

#### **1. 10. "Dobrá" škola**

Vysvětlení a ujasnění pojmu "dobrá" škola, vymezení toho, jaké znaky by měla mít, je v kontextu současné transformace českého školství zásadní. „Kvalita školy je chápána jako žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a výsledků a kvalita vyučování jako komplexní charakteristika žádoucích parametrů, vlastností vyučování." (PRŮCHA 1996, s. 34)

„V českých zemích se o identifikaci znaků 'dobré' (efektivní, progresivní) školy snažilo a dosud snaží několik pedagogických asociací a sdružení, z nichž nejvýznamnější a vzdělávací politikou respektované výsledky vykazují NEMES a PAU. Jejich zkušenosti a návrhy se odrazily i ve formulacích vize efektivní školy v dokumentu *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001.*" (RÝDL 2003, s. 45)

Dosud známé návrhy znaků "dobré" školy poskytují také dobrý přehled o postupném vývoji jejich struktury, a to od prvních pokusů z počátku 20. století, kde se znaky omezovaly pouze na obsah a metody vyučování, přes formulování znaků týkajících se také organizace vnitřní práce školy ve 2. polovině 70. a v průběhu 80. let až k současným katalogům znaků, které zahrnují i skupiny znaků vztahující se k vnějšímu prostředí školy, jejímu řízení a plánování budoucnosti a zejména k celkové podobě školy (klimatu) včetně spokojenosti zainteresovaných

zaměstnanců. Zvláštností seznamů znaků "dobrých" škol v Evropě jsou identifikace tzv. evropských cílů a obsahů jako znaků klíčových kompetencí.

„Mezi sledované oblasti činnosti 'dobré' školy tak, jak byly postupně naplňovány znaky 'dobroty', tj. požadavky na efektivní působení školy praxi, patří:

- naplňování požadovaných celospolečenských cílů (např. klíčové dovednosti),
- změny v obsahu vzdělávání,
- metody a formy pedagogické práce,
- organizace vnitřní struktury školy,
- úroveň pedagogických pracovníků,
- orientace na zájmy dítěte (individuálně), nikoliv na plnění norem,
- správa a řízení školy,
- místo školy v širším kontextu.“ (RÝDL 2003, s. 46)

Na základě srovnávání řady katalogů znaků "dobrých" škol z různých zemí a od různých autorů, kteří využívali různá hlediska a přístupy ke klasifikaci znaků a jejich seskupování, můžeme říci, že jen velmi obtížně vytvoříme uzavřený a trvale platný katalog znaků "dobré" školy, protože nelze postihnout všechna specifika jednotlivých škol a jedinečnost jejich tvůrců a provozovatelů při reakcích na nově se objevující společenské potřeby a výzvy.

#### **1. 11. Přínos školské reformy**

##### **❖ klíčové kompetence**

Hlavní novinkou, kterou reforma přináší, je změna pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení tzv. klíčových kompetencí. Tímto termínem jsou označovány schopnosti a dovednosti uplatnitelné v praktickém životě (př. umět pracovat ve skupině, umět vyjádřit a zastávat vlastní názor aj.). Zásadní cíl reformy by se dal shrnout do sdělení, že žáci by toho měli více umět namísto znát.

Tento posun v cílech vzdělávání reaguje na obecný vývoj moderní pedagogiky v kontextu celé Evropy (především její západnější části). Odpovídá však i na výsledky několika mezinárodních srovnání školských systémů, která českému školství opakovaně vytýkají, že se příliš zaměřuje na předávání hotových dat a pojmů a že vzdělávání českých dětí schází praktická využitelnost, nejsou nuceny nad

problémy přemýšlet a dávat věci do souvislostí. Například mezinárodní výzkum Programme for International Student Assessment – PISA<sup>1)</sup>, organizovaný od roku 2000 v pravidelných tříletých cyklech Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), opakovaně potvrdil, že čeští studenti mají problémy s porozuměním čtenému textu, zato jsou přesyceni pojmy z oblasti matematiky a dalších přírodních věd. Reforma by tedy měla českým učitelům pomoci k tomu, aby přestali klást hlavní důraz na učivo, ale kladli jej na schopnost s ním zacházet. (ZEMAN 2006)

- ❖ možnost aktivní účasti škol na jejím prosazování do života

Školská reforma a její základní dokumenty dávají školám prostor pro vlastní iniciativu v plánování toho, co a jakým způsobem budou učit. Školy mají povinnost sestavit vlastní školní vzdělávací programy (podle Rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé úrovně a typy vzdělávání). Při přípravě těchto dokumentů má vedení školy možnost realizovat (v rámci mantinelů daných kurikulárními dokumenty) své představy o tom, jak má výuka ve škole vypadat. „Po letech, kdy bylo ředitelům i učitelům shora diktováno, co, kdy a jak mají učit, mohou školy přistoupit v tvorbě vlastního plánu učiva, který bude odpovídat jejich představě o podobě výuky.“ (ZEMAN 2006, s. 6)

- ❖ integrace obsahů předmětů

Propojování obsahů předmětů je znakem moderní pedagogiky. Na mnoha školách dochází k tomu, že se obsahy řady předmětů vzájemně překrývají, a k žákům se tak často dostávají ty samé informace dvakrát i vícekrát odděleně v rámci samostatných předmětů bez patřičných souvislostí. Možnost spojování předmětů do tzv. vzdělávacích oblastí by měla školám sloužit především ke snížení počtu těchto případů a zvýšení získávání informací v patřičných souvislostech. Vhodné propojení témat, kterým se věnují jednotlivé předměty, do společných celků napomáhá získávat a zpracovávat informace v mnohem širších souvislostech. (ZEMAN 2006)

<sup>1)</sup> Ivana Procházková: Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR (Česká škola, 27. 1. 2006)  
<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102615&CAI=2125>

### **1. 12. Úskali školské reformy**

Přes všechna pozitiva, která školská reforma přináší, není její průběh nijak jednoduchý. Hlavní překážkou je nepřipravenost veřejnosti. Nedostalo se jí řádného vysvětlení, proč je dobré, či dokonce nutné měnit obsah a metody vzdělávání. Naopak je opakovaně ujišťována, že český vzdělávací systém je mimořádně kvalitní. Bez přiznání a jasného pojmenování jeho nedostatků však nelze rodiče ani pedagogy pro reformu získat. Výzkumy veřejného mínění ukazují, že česká společnost je se stavem vzdělávání spokojena a potřebu jeho změny nepociťuje. Vysoce si cení faktických vědomostí českých žáků, roli vzdělání spatřuje v přípravě k přijímacím zkouškám a situaci, že děti chodí do školy s nechtí, vnímá jako naprosto přirozenou. O postoji veřejnosti vypovídají i mediální vystoupení českých vzdělanců, kteří při jakékoli zmínce o redukci objemu vědomostí vytahují do boje na obranu tradiční české vzdělanosti. To výmluvně svědčí o neinformovanosti a naprostém nepochopení současného stavu. Veřejnost nejenže reformu nevyžaduje, ale aktivně se jí brání.

Kromě pramalého zájmu veřejnosti se reforma střetává i s kritikou ze strany učitelů. Ti často nechápou, proč mají radikálně měnit svoji práci, za kterou byli až dosud chváleni, a rozporné představy mají i o samé podstatě reformy. Učitelům nebylo poskytnuto dostatečné vzdělávání, které by je na reformu připravilo, ale také je vybavilo vědomostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné k její efektivní realizaci ve školách. (STRAKOVÁ 2006)

O malém zájmu veřejnosti k provádění změn ve školství svědčí výzkum provedený Sociologickým ústavem Akademie věd<sup>2)</sup>. Výsledky tohoto průzkumu z roku 2006 ukázaly celkem překvapivou skutečnost. Až 60% respondentů bylo v té době spokojeno s podobou základního a středního školství a téměř polovina lidí si myslela, že změny ve školství nejsou nutné (pro změny se vyjádřilo 36% dotázaných).

<sup>2)</sup> průzkum SOÚ AV ČR: Postoje obyvatel České republiky k aktuálním reformám (6. 4. 2006)

[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/Prezentace\\_TK\\_Reformy.ppt#311,1](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/Prezentace_TK_Reformy.ppt#311,1).

Společnost Scio se v rámci evaluačního výzkumu Mapa školy<sup>3)</sup> dotazovala více než 90 000 pedagogů na to, zda je podle nich přechod ke školním vzdělávacím programům krokem správným směrem. 44% pedagogů základních škol odpovědělo, že si to nemyslí, opačný názor zastávalo 38% učitelů základních škol. (ZEMAN 2006)

### **1. 13. Shrnutí**

Poslední dobou reformují vlády po celém světě systémy škol, aby zvýšily vzdělávací standardy a tím zajistily, že více mladých lidí dosáhne vyšší úrovně znalostí a dovedností. Dochází tedy i k transformaci českého vzdělávání, jejímž prostřednictvím má dojít k nárůstu efektivit a dosažení lepších výsledků celého školského systému. Obsah vzdělání se tudíž koncipuje v souladu se změněnými cíli vzdělání, které nespočívají jenom ve znalostech, ale v první řadě v postojích a v dovednostech (postoje – dovednosti – znalosti). Mění se ale nejen obsah kurikula, ale žádoucím způsobem i průběh a způsob vzdělávání, jeho organizace a řízení. Klíčovým principem transformace českého školství je princip humanizace. Klade se zvýšený důraz člověka, respektování jeho osobnosti a individuality, na harmonický rozvoj, aktivitu a kreativitu, na motivaci, nasazení učit se a rozvoj dovednosti využívání získaných informací.

Hlavní cíle vzdělávání definuje dokument Bílá kniha, který je podkladem pro realizaci školské reformy. Na Bílou knihu reagovala i tvorba Rámcových vzdělávacích programů, které se staly východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

(V příloze uvádím očekávání toho, co přinese školská reforma, podle MŠMT. Dále zde přikládám specifický návrh části školního vzdělávacího programu, který odráží kurikulární změny.)

<sup>3)</sup> Bohumil Kartous: Průzkum Scio: Většina učitelů je proti reformě (Česká škola, 11. 4. 2006)

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102826>



## 2. Klíčové kompetence v RVP ZV

Polistopadové události, u nás spojené s dalším společenským, politickým a kulturním vývojem, přinesly potřebu vyrovnávat se s podněty přicházejícími z různých stran Evropské unie v rámci sjednocující se Evropy. Požadavky na jedince – jeho schopnost porozumět a přizpůsobit se změnám, schopnost aktivně jednat, spolupracovat, komunikovat apod. – jsou mimo jiné i předobrazem vyjádření *klíčových kompetencí*, které se stávají základním kamenem vzdělávání pro 21. století. Znamená to, že v procesu vzdělávání musí být jedinec na tyto nové skutečnosti připravován, aby následně obstál jak v profesním, tak i občanském životě. Vzdělávací instituce tedy musejí být schopny takové vzdělání poskytnout.

(CHARALAMBIDIS 2007)

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, jedním z hlavních a stěžejních cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je vybavit žáky vedle faktických vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. „Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě zužitkovat a uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat.“ (HUČÍNOVÁ, L.: Klíčové kompetence v RVP ZV, Metodický portál RVP ZV, 19. 10. 2005)

### 2. 1. Vyšší efektivita vzdělávání

V březnu 2000 přijala Rada Evropy tzv. lisabonskou strategii pro období 2000 - 2010, jejíž implementací by se Evropská unie měla "...stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti." (Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. 2002.)

Aby bylo možno dosáhnout vytyčeného cíle, je nutné zvýšení efektivity vzdělávání. Proto bylo stanoveno 13 dílčích cílů, z nichž jeden se zabývá klíčovými kompetencemi.

#### **Strategický cíl 1.2 Lisabonského procesu**

##### **Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech**

- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělým
- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů

(Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. 2002.)

V rámci *Lisabonského procesu* byly pro proces výběru klíčových kompetencí stanoveny tři priority:

<b>osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života</b>		<b>aktivní občanství a zapojení do společnosti</b>		<b>zaměstnatelnost jedince</b>
---	--	--	--	------------------------------------

#### *Klíčová osmička*

Na základě těchto priorit Evropská komise identifikovala pro etapu základního vzdělávání 8 oblastí klíčových kompetencí. Proces osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a na konci základní školy neukončený, přesto díky tomu, že touto etapou vzdělávání projde drtivá většina jedinců, alespoň osvojení základů klíčových

kompetencí lze u nich zajistit. V následných vzdělávacích etapách se již budou tyto základy pouze rozvíjet.

8 oblastí klíčových kompetencí:

**1. Komunikace v mateřském jazyce**

*(schopnost vnímat a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a schopnost zapojit se do komunikace v různých sociálních souvislostech a prostředích - v práci, doma, ve škole, při volnočasových aktivitách...)*

**2. Komunikace v cizím jazyce**

*(obdobně jako u komunikace v mateřském jazyce)*

**3. Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií**

*(sčítání, odečítání, násobení a dělení a schopnost použít tyto matematické operace při řešení problémů každodenního života; důraz je kladen především na proces řešení než na samotný výsledek a znalosti; v přírodních vědách to jsou znalosti a metodologie použitelné k vysvětlení jevů v okolním světě; technologie je použitím znalostí jako prostředku, jímž člověk ovlivňuje svůj životní prostor)*

**4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie**

*(schopnost využívat multimediálních technologií k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací)*

**5. Učit se učit**

*(organizace a řízení procesu učení - individuálního i skupinového, získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a schopnost použít tyto kompetence v různých situacích a kontextech)*

**6. Interpersonální sociální a občanské kompetence**

*(všechny formy jednání, jejichž osvojení podmiňuje schopnost jedince se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti, řešit problémy v osobním, rodinném i veřejném kontextu)*

**7. Podnikatelské dovednosti**

*(schopnost iniciovat i přijímat a dále rozvíjet změny, zodpovědnost za vlastní jednání, dokončování započatého, schopnost vytyčit si své cíle, jít za nimi)*

**8. Kulturní rozhled**

*(schopnost vážit si kultury společnosti - nejen v uměleckém smyslu)*

(Hučinová, L.: Klíčové kompetence nová výzva EU II. , Metodický portál RVP ZV, 29. 6. 2004)



## **2. 2. Bílá kniha**

Všeobecný rozvoj klíčových kompetencí prosazuje koncepce českého školství, Bílá kniha:

„Schopnost najít si zaměstnání v průběhu celého života závisí nejenom na tom, zda člověk získá odpovídající kvalifikaci, ale především na tom, zda je vybaven dostatečně širokým všeobecným a obecně odborným základem vzdělání a klíčovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro pracovní uplatnění a které umožňují snadnější rekvalifikace. (...) Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.”

(Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. verze, Praha, říjen 2000.)

## **2. 3. Klíčové kompetence ve vzdělávání**

Diskuze o klíčových kompetencích nejsou ničím novým. Na různých úrovních se o nich začalo diskutovat již v sedmdesátých letech minulého století. Takzvané klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974.

Seznam klíčových kompetencí podle Mertense:

**Základní kompetence:** Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.

**Horizontální kompetence:** Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou.

**Rozšiřující prvky:** Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s náradím).

**Dobové faktory:** Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).“

(BELZ, SIEGRIST 2001, s. 27)

V souvislosti se vzděláváním se o klíčových kompetencích začíná hovořit až na konci devadesátých let 20. století, kdy rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání vyvolaly značné pochybnosti o míře jeho efektivity.

„Většina zemí Evropské unie se shodla na tom, že dobrá příprava na další profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na celoživotní učení. Navíc evropská kurikula stále více kladou důraz na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, nežli na jejich pouhé předávání (EURYDICE: Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5. 2002). Touto cestou by se mělo dospět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, jejich lepšímu zařazení do společnosti, a tím k pozitivním výsledkům evropské ekonomiky.“

(HUČÍNOVÁ, Metodický portál RVP ZV, 22. 10. 2005)

#### **2. 4. Geneze pojmu klíčové kompetence**

Termín *key competencies* pochází z anglofonního prostředí a je nástupcem *competencies*, které již dříve nahradily *basic skills*.

Základní dovednosti (*basic skills*) označovaly pouze dovednosti spjaté se čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na životně důležité dovednosti (*life* nebo *survival skills*), které posléze vystřídaly kompetence (*competencies*), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů.

Současná kurikula jednotlivých evropských zemí stále nepoužívají jednotnou terminologii. Zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu *klíčové kompetence* užívají, jinde se vyskytují pojmy významově částečně odlišné (např. *prahové a finální kompetence* - frankofonní část Belgie; *základní kompetence* - Německo, Portugalsko, Lucembursko; *klíčové dovednosti* - Velká Británie; *klíčové kvalifikace* - Německo).

Odborníci Evropské komise jednoznačně doporučili užívání pojmu *klíčové kompetence* (*key competencies*). K tomuto závěru dospěly i jiné mezinárodní výzkumy a studie (např. program DeSeCo pod záštitou OECD a iniciativa ASEM týkající se celoživotního učení). (HUČÍNOVÁ, Metodický portál RVP ZV, 22. 10. 2005)

Klíčové kompetence se tedy vyskytují v mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě. Názvy klíčových kompetencí se sice různí, některé vzdělávací systémy považují vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, ale že podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná.

Již některé naše starší vzdělávací programy sice s termínem *kompetence* pracovaly, ale školy tato skutečnost k ničemu nezavazovala, neboť kompetence nebyly na rozdíl od učiva chápány jako cíl vzdělávání. Naproti tomu RVP kladou důraz mimo jiné na dovednostní složku učení, a proto uvádějí klíčové kompetence jako jeden z výsledků vzdělávání a zavazují učitele, aby se ve výuce zamýšleli nad tím, jak by bylo možné tyto kompetence u žáků systematicky budovat a rozvíjet. (HUČÍNOVÁ, Metodický portál RVP ZV, 19. 10. 2005)

## **2. 5. Definice klíčových kompetencí**

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako „...přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“

(European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.)

Definici klíčových kompetencí rozebírá Josef Maňák v článku *Kompetence ve struktuře kurikula*. Podle jeho názoru se tento nově utvořený pedagogický termín snaží postihnout fakt, že se u jedince rozvíjí dovednosti na základě uvědomělého poznání, což vede k zodpovědnosti za vlastní vzdělání a současně se rozvíjí postoje a hodnotový systém. Jediný pojem tedy vyjadřuje provázanost jednotlivých složek, které obsahuje. Maňák na toho téma dodává, že určitý „...syntetický pohled je ostatně trendem celé školské reformy, jak ji chápou oficiální dokumenty (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání aj.).“ (GREGER, JEŽKOVÁ 2007, s. 90)

## **2. 6. Klíčové kompetence v RVP ZV**

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP ZV, VÚP, 2007, s. 14)

„Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah. Například strategiím překonávání konfliktů se lze naučit vždy jen při řešení nějakého konkrétního konfliktu. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.“ (BELZ, SIEGRIST 2001, s. 27)

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- ✓ kompetence k učení,
- ✓ kompetence k řešení problémů,
- ✓ kompetence komunikativní,
- ✓ kompetence sociální a personální,
- ✓ kompetence občanské,
- ✓ kompetence pracovní.

## Očekávané výstupy :

### Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení;
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti;
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

### Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy;
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů;
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

### Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžné užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.



### Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

### Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu;
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka;
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit;
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

### Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečné a účinné materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky;
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot;
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření;
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

RVP ZV, VÚP, Praha 2007, s. 14-17

Předpokládá se, že úrovně klíčových kompetencí, kterou popisuje RVP ZV, dosáhnou žáci na konci povinné školní docházky a že škola žákům pomůže tyto kompetence postupně vytvářet a rozvíjet. Klíčové kompetence ale samozřejmě představují optimální stav, jakýsi strop, kterého mohou žáci dosáhnout a o který

budou učitelé u žáků usilovat. Ale vzhledem k tomu, že schopnosti žáků a jejich osobní dispozice jsou různé, měli by mít učitelé zároveň na paměti, že ne všichni žáci jich mohou dosáhnout v plné míře. Míru osvojení klíčových kompetencí ovlivňuje tedy například typ osobnosti žáka, zda je žák spíše introvert, nebo extrovert, zda je tzv. intuitivní typ osobnosti, nebo smyslový apod.

Při posuzování toho, jaké kompetence si žák osvojil, je nutné vzít v úvahu některé psychologické vlivy a myslet na to, že je důležité poměřovat dosaženou úroveň kompetencí osobním pokrokem žáka a jeho možnostmi.

Je také důležité, že ačkoli je v RVP ZV stanoveno těchto šest samostatných klíčových kompetencí, neznámá to, že by se měla u žáků vytvářet a rozvíjet každá zvlášť. Jednotlivé znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které klíčové kompetence obsahují, jsou od sebe pouze pracovně odděleny, aby je bylo možné pojmenovat, aby byly přehledné. Ve skutečnosti je ovšem zřejmé, že při konkrétních činnostech se ve výuce rozvíjí u žáků více složek kompetencí najednou, protože to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení žáků.

(HUČÍNOVÁ, Metodický portál RVP ZV, 19. 10. 2005)

## **2. 7. Jak se získávají klíčové kompetence**

Získávat klíčové kompetence znamená mít schopnost a být připraven učit se po celý život. Učit se můžeme i jako dospělí. „Učit se učit – tím rozumím kompetentní způsob, jakým dospělý člověk přijímá s tvůrčím duchem, samostatně a přiměřeně situaci (v kolegiálním vztahu s ostatními) celoživotní výzvu, aby pro něj byl život učením a učení životem.“ (STABENAU, 3/1993, s. 139)

Vědomí vlastní autonomie a z toho plynoucí odpovědnost za průběh svého učení je dalším předpokladem, na nějž se váže získávání klíčových kompetencí. Pro nabytí klíčových kompetencí jsou důležité tři faktory:

- zkušenosti
- reflexe
- hodnoty a normy

Protože ale učit se jednat je celoživotní proces, který nikdy nekončí a může se naopak stále rozšiřovat a modifikovat, není nikdy možné osvojit si kompetence s konečnou platností. (BELZ, SIEGRIST 2001)

## **2. 8. Přínos klíčových kompetencí v životě jedince**

Rozvinuté klíčové kompetence umožňují člověku v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí, pružně reagovat na nastalé situace a jsou vhodné ke zvládání problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně. „Zvládnutí klíčových kompetencí vede k tomu, že člověk je nejen schopen specificky podle situace a flexibilně uplatňovat to, co se naučil, nýbrž je navíc schopen:

- ✓ měnit podle svých potřeb to, co se naučil,
- ✓ integrovat do tohoto systému nové alternativy jednání,
- ✓ vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně,
- ✓ nově nabyté schopnosti spojovat se svými dalšími schopnostmi,
- ✓ rozšiřovat repertoár svého jednání vytvořením vlastní synergie, tedy dospívat k dalším alternativám chování spojováním dosavadních schopností se schopnostmi nově nabytými.

Tím pak dospívá k individuální, otevřené a harmonické kompetenci v jednání a především k uvědomování si vlastního chování, bude si vědom svých možností a hranic a bude tak schopen uplatnit osobní přednosti a pracovat na posilování svých slabých stránek. Získání klíčových kompetencí je tedy rozhodujícím krokem při rozvíjení osobnosti.” (RICHTER 1995, s. 23)



## 2. 9. Shrnutí

Klíčové kompetence jsou jedním z pojmů, které jsou nevyhnutelně spojeny s reformou českého školství. Označují jakýsi celek znalostí, dovedností, postojů a hodnot dítěte. Ten mu umožňuje zvládat úkoly a situace (nejen ve škole či při studiu, ale v jakékoliv oblasti jeho života) tak, jak nejlépe dovede. Kompetence jsou tedy schopnosti jedince jednat správně v různých situacích, což je pro něho důležité a pro společnost prospěšné. Dítě si je osvojuje skrze získávání zkušeností, vytvářením vlastních hodnot a rozvíjením dispozic. Univerzálně použitelné klíčové kompetence jsou pro život v dnešní společnosti velikou osobní i pracovní devizou každého člověka, který jimi disponuje - také proto se staly součástí RVP. Účinné vedení žáka ke klíčovým kompetencím zahrnuje tedy práce učitelů. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem daných kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Závazné požadavky na výsledky vzdělávání žáků, které nevycházejí pouze ze specifík jednotlivých předmětů, ale dotýkají se těchto univerzálnějších znalostí, dovedností a postojů žáků, které běžně potřebujeme ve svém životě a které jsou využitelné v mnoha životních i pracovních situacích, se v našich vzdělávacích programech objevují nově. Protože se jedná o nový trend, výsledky tohoto přístupu ke vzdělávání bude možné hodnotit až za několik let, protože bude nejprve zapotřebí, aby reformovaná výuka na děti nějakou dobu působila.

(Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, jak je uvedeno v RVP ZV, uvádím v příloze.)

### 3. Alternativní a inovativní školy

Součástí zmíněných reformních proměn, které ve školství v současnosti probíhají, jsou alternativní školy. Mezi typické představitele alternativních škol patří např. škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská nebo jenská. Program Začít spolu, na který je zaměřena výzkumná část mé práce, byl za alternativní v 90. letech minulého století také považován, proto je charakteristice daného typu škol věnována tato kapitola. Nyní se školy, které pracují na základě programu Začít spolu, řadí spíše k inovativním proudům. I tomuto pojmu se budu v rámci kapitoly věnovat.

#### 3.1. Definice pojmu *alternativní škola*

Termín *alternativní škola* je nejednotný, a to nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích; v jednotlivých zemích i pedagogických teoriích je chápán odlišně. „Je to pojem mnohovýznamový a užívá se často jako ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (PRŮCHA 2001, s. 17)

V odborné literatuře a slovnících můžeme tedy najít různé definice tohoto pojmu:

Britský pedagogický slovník:

„Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (LAWTON, GORDON 1993, s. 42)

Německá pedagogická encyklopedie:

„Pro označení pojmu *školy s nestátním provozovatelem* se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu *soukromá škola* se nyní dává přednost pojmu *svobodná škola*. Kromě toho se také používají termíny *alternativní škola* a *reformní škola*.“ (ROTH 1991, s. 417)

Německý Wörterbuch Pädagogik vysvětluje pojem alternativní školy takto:

„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení i vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vnášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“ (SCHAUB, ZENKE 2000, s. 28)

Pojem *alternativní škola* má několik významových rovin:

„Z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem *alternativní školy* tedy mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi. Alternativní školy jsou školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů aj.“ (PRŮCHA 2001, s. 18)

Z ekonomického hlediska je možno charakterizovat alternativní školy jako takové, v nichž za vzdělávání jejich klienti, tj. žáci a studenti, resp. jejich rodiče, obvykle platí školné. „Alternativnost těchto škol obvykle spočívá v tom, že za tyto poplatky obvykle nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. Alternativními školami ale mohou být nejen školy soukromé, v nichž se platí školné, nýbrž někdy i školy veřejné, a to jak v České republice, tak v zahraničí.“ (PRŮCHA 2001, s. 19)

Z pedagogického a didaktického hlediska je možné za alternativní školy považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí. Při tomto pojetí se ale netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k nestátní alternativní škole, protože i v rámci státních škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické a vymykají se běžnému modelu školního vzdělávání. V souvislosti s tím se v posledních letech začal častěji používat pojem *inovativní škola*. (PRŮCHA 2001)

Souhrnem můžeme říci, že pojem *alternativní škola* tedy „neztotožňujeme pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují

(reformní školy), nýbrž chápeme je široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.

Tato odlišnost může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či obojím);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.;
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi žáky a učiteli)." (PRŮCHA 2001, s. 20)

### 3. 2. Inovativní školy

V české pedagogice koncem 90. let začali někteří odborníci považovat termín *alternativní škola* za nedostačující a začali uplatňovat termín *inovativní/inovující se škola*. Má se tím vyjadřovat to, že jde o školy, které se „...účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace." (PRŮCHA 2001, s. 22)

Co ale přesně pojem *inovace* znamená? Je to myšlenka něčeho nového, co nabízí příslib naděje na lepší budoucnost. „Inovace je nové, tvořivé řešení ve vzdělávací politice", „tvořivý způsob obnovy vzdělávání", „tvorba nové kultury ve vzdělávání", „nová myšlenka, jak překonat určité problémy ve vzdělávání", „tvořivým procesem, který znamená odklon od zavedených paradigmat". (RÝDL 2003, s. 15)

Inovace jde většinou směrem zdola nahoru a má malý rozsah, je to činnost nápaditých a vnímavých škol v situaci, kdy narazí na problémy nebo když vymyslí jiný, potencionálně lepší způsob provádění něčeho, co se již stalo zvykem nebo tradicí.

U inovativních škol nejde pouze o dílčí změny, ale o zásadní systematickou proměnu školy z hlediska jejích cílů, obsahu, metod a organizace. „Jsou to školy, které přešly od spontánních dílčích inovací k cíleným tvořivým aktivitám a vlastním projektům systémové povahy. Změnily filozofii, tradiční funkce a didaktickou koncepci." (WALTEROVÁ, E. Česká základní škola na prahu 21. století. *Učitelské listy*, 6. 1998, č. 1, s. 8-9)

Definice inovativní školy podle K. Rýdla:

„Specifický český pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“ (RÝDL, K. Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: *Vedení školy*. Praha, Nakl. Raabe 1999a, D 1.9, s. 12)

Inovace ve vzdělávání však neznamená jakoukoliv změnu, ale jen tu, která se přizpůsobuje měnícím se cílům společenského vývoje, což nutně předpokládá změny organizační i strukturální podstaty měnící se instituce. Tato změna není ale jednorázová, nýbrž permanentní. „Proto nemůže nadále existovat *inovativní škola*, protože tento pojem vyjadřuje stav, ale jen *inovující škola*, což vyjadřuje neustálý proces funkčních změn a tím i zajištění konkurenceschopnosti dané instituce.“ (RÝDL 2003, s. 46)

Inovující škola potřebuje nejen vnitřní podmínky pro uskutečňování změn, ale zejména vhodné vnější podmínky, za které ovšem neodpovídá nikoliv škola, ale celá společnost, jež pro jejich naplňování vytváří různé instituce a organizace. Pokud nejsou vnější podmínky zajištěny, může skutečná inovace uvnitř škol probíhat jen po dobu vyčerpání jejich vnitřních zdrojů (př. motivace učitelů).

Po vysvětlení pojmů *alternativní škola* a *inovativní škola* se nyní opět vracím k bližšímu vysvětlení a charakteristice škol alternativních.

### **3. 3. Vznik a vývoj alternativních škol**

Vznik alternativních škol souvisí s neustálou lidskou snahou měnit a zdokonalovat něco, co je již vytvořeno – tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily, čímž se stávaly tradičními, objevovaly se současně i tendence tento stav měnit. Po staletí tak můžeme sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce. „Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.“ (SVOBODOVÁ, JÚVA, 1995, s. 5)



Ve 20. a 30. letech 20. století bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí v rozvoji alternativního školství. Česká reformní pedagogika byla v té době na velmi vysoké úrovni, čerpala jak ze zahraničních pedagogických teorií, tak i z domácího výzkumu a praxe. Řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoje školství z USA i jiných zemí k nám přinášel nejvýznamnější představitel tehdejší reformní pedagogiky u nás, pedagog a psycholog Václav Příhoda. Tehdejší alternativní školy se vyvíjely jak v důsledku tvořivosti a nadšení učitelů, tak byly současně iniciovány a podporovány pedagogickou teorií a výzkumem. To je dokumentováno na jedné straně počtem individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem vyučování, počtem pokusných reformních škol (v Praze, Humpolci, Zlíně, Kladně a na dalších místech), také počtem alternativních učebnic, metodických příruček, testů aj. Na druhé straně je pak podpora alternativních škol ze strany výzkumu doložena četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhera, C. Stejskala, O. Chlupa aj. a také vytvořením alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů – Školy vysokých studií pedagogických (od roku 1921). Školským alternativám byl věnován i speciální časopis *Nové školy*, který vycházel v Brně od roku 1927. (PRŮCHA 2001)

Tento rozvoj byl v průběhu dalších let přibrzděn několika okolnostmi. Totalitní politické systémy nebyly příznivé výchovnému pluralismu a také druhá světová válka obrátila pozornost poněkud jiným směrem. Nový rozvoj alternativního školství proto přišel až ve druhé polovině 20. století, kdy se rozvíjely osvědčené modely alternativních škol, jako byla škola montessoriovská, waldorfská, freinetovská nebo jenská. Prvky alternativní pedagogiky se dostávaly i do běžné praxe ostatních škol, kde se postupem času buď vytratily, nebo se naopak uchytily a úspěšně se rozvíjely. Zvýšený zájem české pedagogické veřejnosti o alternativní školy, o jejich východiska, vývoj i perspektivy přinesla devadesátá léta v souvislosti s transformací českého školství, kdy se hledaly nové optimální modely školy ve snaze o mnohostrannou stimulaci rozvoje osobnosti každého jedince. (SVOBODOVÁ, JŮVA 1995)



### 3. 4. Východiska alternativních škol

Alternativní školy se zákonitě objevují v okamžiku stabilizace určité standardní školy. Alternativnost je tedy permanentním jevem v dějinách školství. O alternativní škole v užším smyslu obvykle hovoříme od přelomu 19. a 20. století, kdy jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu spolu s narůstajícím rozporem mezi ní a potřebami nové společnosti i právy jedince na všestranný rozvoj osobnosti. Východiskem alternativních škol je tedy kritika dosavadního školství, kterému vytýká např.:

- nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince - jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní;
- nedocnění pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy;
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností;
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku;
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova;
- izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.

Z této kritiky tradiční školy pak vyplynuly základní inovační záměry alternativních škol:

- změna celkové orientace školy;
- komplexní rozvoj osobnosti dítěte;
- náhrada dosavadní "školy učení" novou "školou tvůrčí";
- nepřeceňování intelektuální funkce školy, podpora aktivity žáka, zařazení pracovních činností, poskytnutí prostoru pro emocionální a sociální výchovu;
- aktivizace morálně výchovné funkce školy;
- propojení školy se životem, se společností, s rodinou;
- ustoupení od striktního oddělování vyučovací látky do jednotlivých předmětů a od tradičního pracovního rytmu 45 minutových pracovních hodin;

- kladení důrazu na společenskou výchovu ve smyslu sociální zdatnosti ve vystupování, slovním projevu, řešení běžných situací, vzájemné komunikaci a respektování práv ostatních;
- zdůraznění významu motivace, pochvaly a kladného hodnocení;
- posila úlohy hry v rozvoji jedince vedle učení a práce;
- poskytování možnosti individuálního vzdělávání – žáci jedné skupiny se paralelně zabývají různými obsahy různou formou (samostatnou i skupinovou prací, prací ve dvojicích, jak to odpovídá jejich předpokladům a typům osobností);
- náhrada tradiční formy výuky ve třídě skupinovými a individuálními formami;
- respekt k osobnosti žáka, jehož předpokladem je vzájemná důvěra a úcta učitele a žáka, vyloučení pocitů nadřazenosti učitele, jeho moci a převahy;
- změna celkové atmosféry školy a navození pozitivního klimatu třídy.

(SVOBODOVÁ, JŮVA 1995; RÝDL 1994)

Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním:

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera, staršího a zkušenějšího kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na samostatné objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách a umění komunikace.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a vlastní iniciativy žáků.

(RÝDL, K. Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: Vedení školy. Praha, Nakl. Raabe 1999a, D 1.9, s. 17)

### **3. 5. Rysy alternativních škol**

- Alternativní škola je zaměřena pedocentricky - dítě je středem veškerého dění a školský systém vychází z potřeb dítěte a jeho přirozeného zájmu, veškerý vzdělávací proces je podřízen dítěti.
- Alternativní škola je aktivní. Využívá různé vyučovací formy (př. formu rozhovoru, formu individuální a skupinové práce, projektové vyučování apod.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.
- Alternativní škola usiluje o komplexní a všestrannou výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce, důraz klade nejen na nabývání informací, ale na dovednost využít je v praxi.
- Cílem školního vzdělávání v alternativní škole je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. (PRŮCHA 2001)

### **3. 6. Základní principy alternativní pedagogické práce**

- ❖ *svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a všedního dne*

Alternivní školy se snaží žákům poskytnout co nejopravdovější a nejskutečnější představu o životě, učí je propojovat své poznatky a dávat si naučené a poznané jednotlivosti do širších souvislostí. Důraz je kladen na to, aby se učení nestalo diskriminujícím a znejišťujícím procesem, tedy prostředkem k potlačování zájmu o vzdělávání, ale procesem pomáhajícím rozumět okolnímu světu, tedy prostředkem osvobozujícím.

- ❖ *sebeurčení a sociální odpovědnost*

V alternativní škole odpovídá samosprávě skupiny sebeurčení jednotlivce. Děti mohou často mnohem přímočařeji vyjadřovat vlastní zájmy, učí se na základě vlastní touhy po poznání světa, který je obklopuje, a řešením záhad, které přináší řadu otázek, na něž se zaujetím hledají odpovědi. Nejedná se přitom ale o

ponechání dětí svému osudu, což by mohlo vést ke ztrátě motivace a bezradnosti. Sebeurčení spočívá v uznání potřeb a nadějí druhého člověka, a tím je probouzena sociální odpovědnost. (RÝDL 1994)

### **3. 7. Funkce alternativních škol**

- ✓ Kompenzační – alternativní škola se snaží kompenzovat určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství; uspokojují tedy potřeby, které státní školy uspokojit nemohou.
- ✓ Diversifikační – alternativní školy mají zajišťovat pluralitu vzdělávání, spolu se státními školami značně rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí.
- ✓ Inovační – alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání (inovace v organizaci vzdělávacího procesu a inovace obsahu vzdělávání). (PRŮCHA 2001)

### **3. 8. Shrnutí**

Vznik a vývoj alternativních škol a následně inovativních/inovujících se škol je významnou součástí reformních proměn, ke kterým v průběhu vývoje českého školství dochází.

Důležitost a hlavní přínos těchto typů škol spočívá v tom, že nabízí rodičům i dětem "alternativu" k tradiční formě vzdělávání, od které se odlišuje - co se týká učebního obsahu, cílů, metod a forem učení a vyučování, didaktických přístupů i organizaci školního života. Takováto rozmanitost je přínosem, jelikož poskytuje možnost výběru a navíc nutí jednotlivé typy škol k tomu, aby se neustále zamýšlely nad tím, jak a čím je možné efektivitu své práce ještě vylepšit a jaké nové možnosti poskytnout.

Dnešní doba a s ní i společenské požadavky se neustále mění a sám název *inovující* předurčuje to, že tento typ školy se jim bude pružně přizpůsobovat a připravovat tak děti na vstup do života co nejlépe.

## 4. Vzdělávací program Začít spolu

Za významné inspirační zdroje k reformě školy jsou považovány ucelené inovativní programy, mezi které patří právě vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step), který usiluje o transformaci tradičního procesu vyučování. Jedná se o systém, který vychází z myšlenek Rousseaua, Pestalozziho, Froebela, Montessoriové, Deweye, Piageta, Hunta, Vygotského, Brunera a dalších. Vznikl v 80. letech 20. století jako program pro země východní a střední Evropy, v současné době je realizován ve třiceti zemích světa, kde podporuje rozvoj pluralitní společnosti fungující na základě demokratických principů. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), což je mezinárodní nevládní členská organizace podporující demokratické principy a zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku. V České republice je vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. (SPILKOVÁ 2005)

### 4. 1. Charakteristika programu Začít spolu

Program Začít spolu svými východisky naprosto koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou obsaženy v oficiálních dokumentech zpracovaných na národní úrovni. „Je v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jeho metodika je v těchto dokumentech doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 14)

Program představuje otevřený systém, který umožňuje školám i učitelům přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím své země, jejímu vzdělávacímu systému i aktuálním potřebám konkrétních dětí. V programu Step by Step se spojují moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje.



Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století, např. systematickým rozvíjením klíčových kompetencí usnadní žákům začlenění se do společnosti a uplatnění na trhu práce. Přípravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)

Step by Step zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě: „Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti.“ (SPILKOVÁ 2005, s. 34)

#### **4. 2. Pilíře programu Začít spolu**

Základní pilíře programu Začít spolu jsou:

- ✓ individualizace práce

Do mateřské i základní školy vstupuje dítě s vrozenými předpoklady a zároveň je již ovlivněno podmínkami a prostředím, ve kterých vyrůstá. Děti přichází do školy na různé úrovni zralosti, s různě vyvinutými schopnostmi a dovednostmi, které je třeba podporovat a rozvíjet optimálním způsobem. Ten je pro jednotlivé děti mnohdy rozdílný díky tomu, že každá lidská bytost je jedinečná, každé dítě se učí a pracuje jiným způsobem i tempem. Učitel musí tyto individuální zvláštnosti a potřeby respektovat. Děti proto dostávají možnost svobodné volby úkolů, na které stačí, s tím je zároveň ale spojena i jejich odpovědnost za své vzdělávání. (LUKAVSKÁ 2003)

„Individualizace je tedy způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1998, s. 55)

Program Začít spolu se snaží dětem v souladu s rozlišnými typy osobností nabízet tzv. vývojově vhodné činnosti, které jsou přiměřené jak s ohledem na věk dítěte, tak i s ohledem k osobním dispozicím a možnostem jednotlivých dětí. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)



✓ **chápaní světa v souvislostech**

Cílem vzdělávání v tomto programu není pouze to, aby děti získaly teoretické poznatky z jednotlivých školních předmětů, ale to, aby nabyté vědomosti a zkušenosti mohly využít v praktických činnostech, spojovaly získané informace do souvislostí, a to jednak v rámci předmětů, jednak v běžném životě. Svět totiž funguje jako celek, v němž spolu vše souvisí, děti ho tak musí i vnímat a chápat. Témata tedy vychází ze zkušeností dětí a ze skutečného života (projekty často reagují na aktuální dění). S tím souvisí i to, že se nepracuje v oddělených předmětech, ale v ucelených blocích. (LUKAVSKÁ 2003)

✓ **práce v centrech aktivit**

Tomuto stylu výuky je přizpůsobena organizace práce i prostor a vybavení třídy, podnětné prostředí je nezbytnou podmínkou realizace na dítě zaměřené výchovy a vzdělávání. V programu Začít spolu je proto prostor třídy členěn do menších pracovních úseků – center aktivit – která jsou tematicky i materiálně zaměřena a vybavena tak, aby děti stimulovala k aktivitě. Při práci na skupinových projektech slouží centra dětem jako pracoviště, kde vyhledávají potřebné zdroje informací, provádějí speciální činnosti, připravují určitý druh materiálu. Děti tu mají prostor pro práci individuální i kolektivní, hru, experimentování... V takto uspořádaném prostředí přechází aktivita z učitele na dítě, které se samo vzdělává na základě vlastního bádání a vyhledávání informací, pokusů a omylů. Centra jsou obvykle tato: centrum čtení, centrum psaní, centrum vědy a objevy, centrum matematika a centrum ateliér. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)

Centry aktivit se budu podrobněji zabývat kapitole 4. 7.

✓ **zapojení rodiny do práce školy**

Rodina má na výchovu dítěte zásadní vliv, za vzdělávání svých dětí nese odpovědnost, proto má právo podílet se na rozhodování o jeho náplni. Z toho důvodu je žádoucí, aby měli rodiče možnost získat představu o tom, jak probíhá výuka jejich dítěte, aby se školou udržovali kontakt a spolupracovali s ní. Individualizovaný přístup zde proto není uplatňován jen ve vztahu k dětem, ale také právě k rodinám, přizpůsobuje se tomu, jaký typ spolupráce jim nejlépe vyhovuje. Kontakty s rodinou mohou být osobní i písemné. V obou případech jde zejména o nalezení možností, jak učinit rodiče dítěte spoluvůrci toho, co se ve škole děje. Jen tak mohou totiž pochopit

podstatu proměňující se podoby vyučování, mohou získávat argumenty pro diskuzi s veřejností, která těmto změnám není příliš nakloněna. (LUKAVSKÁ 2003)

#### **4. 3. Pojetí výchovně-vzdělávacích cílů**

Při jejich vytyčování se v programu Začít spolu vychází zejména z postojů, hodnot, dovedností a vědomostí, velká pozornost je věnována zpracování cílů hodnotových = životních dovedností dětí. Jsou jimi:

- „tolerance, schopnost soužití s ostatními lidmi;
- schopnost jasně se vyjadřovat a účinně dorozumívat;
- schopnost spolupracovat;
- odhodlání a snaha odvádět efektivní a prvotřídní práci;
- jasně a tvořivě myslet, řešit problémy a překonávat překážky;
- zvědavost, schopnost samostatného poznávání a učení;
- vyrovnanost;
- čestnost;
- schopnost citlivě vnímat a prožívat;
- schopnost domýšlet souvislosti a nést odpovědnost.”

(LUKAVSKÁ 2003, s. 48)

Pro plnění těchto cílů je nutné zajistit navození těchto podmínek:

- „nepřítomnost ohrožení;
- smysluplný obsah;
- možnost výběru;
- přiměřený čas;
- obohacené prostředí;
- okamžitá zpětná vazba;
- dokonalé zvládnutí.” (KOVALIKOVÁ 1995, s. 27)

Tyto podmínky jsou označovány také jako mozkově kompatibilní složky, které jsou předpokladem efektivního učení. To dokazují výzkumy lidského mozku, které se staly základem pro model integrované tematické výuky (o ní zmiňuji v následující kapitole 4. 4. ).

Předpokladem podmínky vymezené jako *nepřítomnost ohrožení* je navození partnerských vztahů, založených na vzájemné úctě, respektu a důvěře. Proto je třeba vymezit hranice, které budou přijaty a respektovány všemi zúčastněnými. Tato pravidla by měla být utvářena spolu s dětmi, aby dobře porozuměly jejich významu a důležitosti. „Pokud si děti pravidla formulují samy, cítí za jejich dodržování mnohem větší odpovědnost. Takto stanovená pravidla nahrazují neustálé vnější ukazňování dětí pedagogem a nabízejí prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 55)

Spolu s vymezením pravidel soužití je pro děti důležité znát strukturu dne, přináší jim to pocit jistoty. Obvyklá stavba dne vypadá takto:

- ranní kruh

Toto setkání slouží ke vtažení dětí do sociální komunity třídy. Probíhá zde vítání, sdělování zážitků z předchozího dne, momentální nálady... Děti se učí vzájemně si naslouchat a nevstupovat do řeči ostatním. Převládají zde pravidla pozitivního sdělení a dochází tak k příjemnému naladění skupiny. Slouží také k motivaci dětí pro další práci i pro organizační záležitosti. Pravidelnou součástí ranního kruhu je práce s ranní zprávou. Ta musí být smysluplná, měla by souviset s aktuálně probíranou látkou nebo děním a neopakovat se.

- společná práce

V této části si děti např. formou didaktických her osvojují učivo českého jazyka a matematiky, samostatně, ve dvojicích nebo skupinách plní připravené úkoly, které bývají odstupňované podle obtížnosti. Celá třída ale zpravidla pracuje na jednotném zadání.

- přestávka

Musí na ni být vyhrazen dostatek času, protože slouží k relaxaci, regeneraci sil a znovuobnovení pracovních schopností. Děti by měly mít možnost pohybové činnosti – prostorové i materiální vybavení a zajištěn dozor.

- o práce v centrech aktivit

Děti pracují v centrech aktivit, která si zpravidla samy zvolí pro daný den. Skupiny pracují paralelně na různých úkolech, podle zadání samostatně i kolektivně, všechna centra ale pojí stejné téma. V průběhu určitého časového úseku děti projdou všemi centry. Plní zde nejprve úkoly základní, po jejich splnění přistupují k úkolům volitelným.

- o hodnotící kruh

Tento rituál spolu s ranním kruhem napomáhá budování komunity třídy. Děti zde prezentují ostatním svou práci, hodnotí, co se jim podařilo, nebo naopak nedařilo, hledají příčiny, proč. Často také dávají ostatním doporučení a rady, jak v centru pracovat, aby jejich práce byla příště efektivnější.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)

Prostředkem psychické relaxace po předchozí mentální (i fyzické) zátěži může být tiché čtení, které bývá alespoň jednou týdně zařazeno do vyučování. Jde o čtení vlastní knihy, případně poslech čteného textu.

#### **4. 4. Pojetí vyučovacích metod a organizačních forem**

Organizaci vyučování i jeho proces umožňuje proměnit právě uplatňování integrovaného tematického vyučování. Jde tu o činnostně orientované vyučování, jehož základní metodou je objevování na základě vlastních experimentů, pokusů, omylů, vlastní aktivity při vyhledávání potřebných informací a následného získávání zkušeností. Postup nabývání poznatků na základě vlastních zkušeností díky umožněným podmínkám a situacím nazýváme konstruktivistickou pedagogikou, jejímž cílem je, aby se každé dítě podílelo na výstavbě svého vlastního poznání a nebylo pouze pasivním příjemcem informací. Frontální výuka je zde nahrazena individuální činností jednotlivců a kolektivními formami kooperace. Také organizace dne je uzpůsobena potřebám dětí, pokud je některé téma zaujme a potřebují na ně více času, program se tomu přizpůsobí. Jedním z důvodů této organizace vyučování i jeho metod je, že „...dítě je vedeno ke svobodné volbě jednotlivých center aktivit a činností v nich, vstupuje tak s větším zaujetím do procesu získávání nových životních

postojů, schopností a vědomostí. Volba typu a množství zadaných úkolů umožňuje dětem uvědomit si a respektovat vlastní možnosti, které v daném procesu učení mají. (...) Současně jsou vedeny k tomu, aby si uvědomovaly, na čem je třeba skutečně pracovat a že mají svoji práci odvádět, jak nejlépe dovedou." (LUKAVSKÁ 2003, s. 52)

#### **4. 5. Pojetí obsahu vzdělávání**

Pro splnění požadavku *smysluplného obsahu a obohacujícího prostředí* je třeba přistupovat jinak právě i k pojetí obsahu vzdělávání. Je nutné zprostředkovat dětem svět, všechny jeho součásti a problémy jako celek, učit děti přemýšlet v souvislostech a vést je k řešení komplexních problémů. „Úkolem školy je tedy nacházet a pomáhat dětem nacházet základní jádra - témata, kolem nichž se koncentruje dětské poznávání okolního světa." (LUKAVSKÁ 2003, s. 51)

Tato témata mají zároveň odpovídat tematickým celkům uvedeným v osnovách programu Obecné školy. Jsou ale zároveň často rozšiřována o témata, která vychází z aktuálního dění ve třídě, škole, městě, světě... nebo se kterými přijdou samy děti. Těmito tématy se program Začít spolu zabývá nejčastěji v podobě projektů, při nichž dochází k integraci většiny vyučovacích předmětů i všestrannému rozvoji osobnosti dítěte.

#### **4. 6. Vyučování v projektech**

Jak vyplývá z kapitoly 4. 4., integrovaná tematická výuka je tedy „.... otevřený vzdělávací model, který spočívá ve vyhledávání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů). Jedná se o zásadní odklon od výuky rozdrobené do čtyřiceti pěti minutových vyučovacích hodin a vyučovacích předmětů, které jsou realizovány bez vzájemných souvislostí." (KREISLOVÁ 2008, s. 29)

Stejně jako integrovaná tematická výuka také projekt spojuje učivo jedním tématem, poskytuje dětem celistvé poznání a nikoli izolované poznatky v jednotlivých předmětech. Svět je nutno chápat jako celek, propojováním poznatků z různých



oblastí se děti učí takto na něj nahlížet. Pro projektové vyučování v Začít spolu mluví také to, že děti při něm často pracují kolektivně a každý přispěje svým vlastním názorem a myšlenkou. Stejným způsobem se utváří i významné vědecké objevy, které vznikají též na základě týmové spolupráce odborníků.

Východiskem pro přípravu projektu je společné téma, od kterého se konkrétní výukové postupy odvíjí. „Každé téma (tematický projekt) pak rozpracováváme do dílčích aplikačních úkolů, které jsou situovány do center aktivit ve třídě. Úkoly se snažíme připravit tak, aby k jejich řešení potřebovaly děti v jednotlivých centrech přibližně stejné množství času, což nám následně usnadňuje organizaci práce ve třídě. Pro děti, které úkol splní v kratším časovém limitu, máme nachystány další aktivity, nebo je necháme zvolit si další činnost podle vlastního přání. Nejčastěji pracujeme na týdenních (někdy i čtrnáctidenních či měsíčních) tematických projektech.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 82)

#### **4. 7. Centra aktivit ve třídě**

Jak už jsem zmínila, centra aktivit jsou součástí dne v programu Začít spolu a zároveň i součástí realizovaných projektů.

Centra aktivit tedy nazýváme jednotlivé pracovní koutky ve třídě, které jsou tematicky zaměřeny a vybaveny tak, aby byly pro děti motivací a zároveň jim poskytovaly možnost vyhledávání a získávání informací potřebných pro práci.

Podstatou učení v nich je vlastní zkušenost dětí, ke které dospějí na základě experimentů a manipulací s různými předměty. Jsou tak vtaženy do problému, mají možnost hlouběji mu porozumět, jejich nabyté vědomosti nejsou povrchní. Děti získávají poznatky i díky tomu, že zde pracují nejen individuálně, ale velmi často kolektivně, a tak se mohou inspirovat od ostatních, učit se nápodobou. Tato forma práce vyžaduje značnou samostatnost a skupinová práce poskytuje dostatek situací k rozvoji spolupráce, umění komunikace i schopnosti řešit problémy.

Podobně uspořádané prostředí můžeme však pozorovat už před vznikem programu Začít spolu, a to v období reformní pedagogiky, která se rozvíjela od počátku 20. století, zejména v jeho 20. a 30. letech. Mezi významné myslitele reformní pedagogiky patřila Marie Montessori, která se svými názory na výchovu a vzdělávání velmi blíží pojetí programu Začít spolu. Podle její myšlenky by měl být



pracovní prostor rozdělen do jednotlivých oblastí učení, které nazvala: praktický život, smyslový materiál, jazykový materiál, kosmická výchova a matematický materiál. Pro každou z těchto oblastí zároveň navrhla i pomůcky, se kterými mohou děti manipulovat, experimentovat a získávat tak zkušenosti. Tento způsob výuky se nazývá činnostní učení. V něm je pak učitel v roli pomocníka a veškerá aktivita přechází na dítě, které se tak podílí na svém vlastním vzdělávání.

Takto podnětné prostředí uspořádané do pracovních koutů se objevuje i v jenském plánu, daltonské a freinetovské pedagogice.

„V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti mnohem intenzivněji a snáze, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v lavicích.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 60)

#### **4. 7. 1. Uspořádání center aktivit**

Prostorové uspořádání center závisí do značné míry na podmínkách třídy (velikost místnosti, umístění dveří, tabule, umyvadla...). Každý učební koutek by měl mít své stabilní místo, jasně ohraničené od ostatních tak, aby se děti v sousedních centrech vzájemně nerušily a měly na práci soukromí, nebyly rozptylovány činnostmi ostatních dětí. S tím souvisí promyšlené rozestavení jednotlivých pracovních koutků. V těsném sousedství by neměla být centra, která se výrazně liší způsobem práce co se týká hlučnosti. Např. centrum čtení a psaní by mělo být zřízeno v klidné části třídy, kde je zároveň i dostatek světla. Každý učební kout má být jasně označen svým názvem, o jeho obsahu nám navíc napoví výstava prací z tohoto centra a tematické pomůcky. Počet pracovních míst vychází z počtu dětí ve třídě.

Centra aktivit by měla dětem vyhovovat, proto by se na jejich prostorovém uspořádání měly také podílet – př. diskuze o uspořádání místnosti, o smyslu a názvech jednotlivých center. To dětem umožní spolupracovat na vytváření třídy, čímž se zároveň zvýší i jejich motivovanost pro práci. V prostředí, které spoluvytvoří, se budou cítit bezpečně a jistě, lépe mu porozumí a budou k němu mít lepší vztah.

(V příloze uvádím plánec třídy uspořádané do center aktivit.)

#### **4. 7. 2. Materiální vybavení center aktivit**

Každé centrum by mělo být vybaveno dostatečným množstvím pomůcek, aby mohly pracovat současně všechny děti v daném koutku. Materiály k objevování a experimentování by měly být umístěny tak, aby byly žákům volně přístupné. S těmito pomůckami by se žáci měli nejprve předem seznámit, aby věděli, co všechno mají k dispozici, a také to, jak s nimi zacházet.

Nyní uvedu stručnou charakteristiku každého z center v souvislosti s pomůckami, kterými je vhodné ho vybavit.

##### **Centrum čtení a centrum psaní**

Toto centrum má vést k probuzení zájmu dětí o literaturu, čtení a psaní, k podpoře gramotnosti dětí.

Vhodné pomůcky pro centrum čtení: knihy rozdílných tvarů a rozměrů, různé obtížnosti, délky textu a odlišných žánrů, slovníky, slabikáře, karty se slovy, skládačky z písmen nebo číslic, písmenková puzzle, písmena z různých materiálů (molitan – i, dřevo – y), polštářky pro relaxaci, kazety s pohádkami, magnetofon...

Vhodné pomůcky pro centrum psaní: tužky, pera, pastelky, papír, písanky, pracovní listy k psaní, psaní stroj, počítač, tiskárna...

##### **Centrum matematiky a manipulativ**

Děti při řešení příkladů a úloh potřebují názornost, musí mít možnost vymodelovat si a "osahat" to, co počítají, získat konkrétní zkušenosti, než dojdou k abstraktnímu matematickému myšlení. Této potřebě odpovídá vybavení tohoto centra.

Vhodné pomůcky pro centrum: pracovní sešity a učebnice matematiky, encyklopedie, papíry, psací potřeby, čtverečkový a milimetrový papír, počítadla, kružítko, krejčovský metr, provázek, špejle, přírodniny na počítání (př. kamínky), drobné mince, různobarevné geometrické tvary, číslice, pexesa, domina, hlavolamy a rébusy, stavebnice Lego, společenské hry (př. logik, dáma, kameny), pomůcky pro rozvoj smyslů (př. hmatový pytlík, smirkové destičky, přírodniny)...

Některé pomůcky pro toto centrum mohou děti samostatně vyrobit (př. geometrické tvary, pomocná tabulka k násobení...).

### **Centrum pokusy a objevy**

Práce zde je založena zejména na experimentech a samostatném objevování, při kterém děti nabývají poznatky na základě získaných zkušeností.

Vhodné pomůcky pro centrum: přírodniny (kamínky, mušle, kousky kůry, mechu, listy, šišky, luštěniny...), lupa, mikroskop, váhy, zkumavky, kapátka, magnety, stopky, potravinářské barvy, cukr, sůl, ocet, nádobky, lžičky, brčka, špejle, vata, nitě, provázky, měřidla objemu a délky, encyklopedie, mapy, glóbus, učebnice vlastivědy a přírodovědy...

### **Centrum ateliér**

Zde mají děti možnost využít svou kreativitu a vyjádřit vlastní pocity a myšlenky prostřednictvím výtvarné tvorby, také si osvojují různé druhy jejích technik.

Vhodné pomůcky pro centrum: pastelky, voskovky, fixy, tužky, rudky, barvy vodové, temperové, tuše, kelímky na vodu, zástěry, hadříky, různé velikosti štětců, špejle, modelovací hlína, formela, špachtle, papíry různé velikosti a barvy, nůžky, lepidlo, vlna, nitě, reprodukce obrazů, knihy o výtvarném umění...

### **Centrum kostky**

Tento pracovní koutek slouží k rozvoji hrubé i jemné motoriky, matematických dovedností, prostorové orientace, tvořivosti, děti se zde navíc učí kolektivní práci a vzájemné komunikaci. Námět na práci v tomto centru vychází buď z aktuálního tématu nebo ho volí děti samy.

Vhodné pomůcky pro centrum: molitanové nebo dřevěné stavebnice, polykarpová stavebnice, různé typy dřevěných nebo umělohmotných souborů, barevné i obrázkové kubusy, lego, pomůcky a materiály sloužící k popisu stavby z kostek či vytvoření plánu...

Kromě uvedených center mohou být vytvořena ještě další centra, př. centrum hudby, dramatiky... Jednotlivé koutky lze i smysluplně spojovat (př. centrum čtení a relaxace, centrum matematiky a kostek).

Pro společná setkávání na začátku a na konci dne (i v jeho průběhu), je zde navíc vyhrazen prostor, který bývá vybaven kobercem a polštářky. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)

#### **4. 7. 3. Organizace práce v centrech aktivit**

Tato organizace má svá pravidla: žáci se zapisují do center, která si pro daný den sami volí, do předem připravené tabulky. Ta je pak dokladem toho, že žák prošel v průběhu doby vyhrazené pro určitý projekt všemi centry aktivit. Za odvedenou práci je každé dítě samo odpovědné.

V jednotlivých centrech pracují děti na úkolech, které mají zadány v instrukcích. Některé vypracovávají samostatně (př. centrum psaní), některé vyžadují činnost kooperativní, při které se děti učí spolupracovat, vzájemně komunikovat, řešit problémy... Při plnění těchto úkolů mají děti většinou rozděleny role (určují si je samy) – př. mluvčí, zapisovatel, časoměřič... V centrech bývají kromě základních úkolů připraveny i úkoly nadstavbové, extra úkoly. Všechny činnosti a aktivity v jednotlivých centrech jsou spojeny jedním tématem, to bývá navíc propojeno s reálným životem mimo školu (př. exkurze, výpravy, besedy...).

V závěru dne se všichni sejdou opět v kruhu, kde předtím proběhlo i společné zahájení. Zde děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, s čím měly problémy. Společně pojmenovávají příčiny úspěchů a nedostatků. Snaží se najít cestu ke zlepšení své práce. Vyměňují si zkušenosti. Děti se učí reflektovat svou práci, poznávají své možnosti a stanovují si cíle dalšího učení. Je zde prostor i pro vzájemné hodnocení mezi dětmi a samozřejmě i pro hodnocení učitele.

#### **4. 7. 4. Přínos práce v centrech aktivit**

- ✓ podpora kooperativní formy výuky (spolupráce, komunikace, rozvoj schopnosti řešení problémů, vyjadřovacích schopností, dovednosti naslouchání)
- ✓ vede k samostatnosti (možnost zvolit způsob práce, rozvržení rolí ve skupině, plánování vlastního postupu, manipulace s předměty)
- ✓ učí děti odpovědnosti za vykonanou práci
- ✓ umožňuje dětem aktivní učení – na základě vlastní zkušenosti
- ✓ umožňuje individualizaci výuky (př. práce vlastním tempem)
- ✓ umožňuje dětem volbu (úkolů, skupiny)
- ✓ poskytuje dostatek možností k rozvoji klíčových kompetencí
- ✓ prostředí působí útulněji, bezpečněji, více motivuje pro práci

#### **4. 8. Pojetí hodnocení žáka**

Spolu s proměnou ostatních složek vyučování v programu Začít spolu se mění přístup k hodnocení žáka. Zásadním požadavkem na hodnocení je, že musí poskytovat skutečnou zpětnou vazbu a musí být konkrétní a dostatečně informativní, což znamená, že poskytuje informaci o kvalitě práce dítěte a o tom, jakým způsobem se může jeho činnost a výkon ještě zlepšit, koriguje ho tak v následné činnosti, a tím mu napomáhá ke zvýšení efektivity jeho učení. Takové hodnocení plní funkce nejen hodnotící a informační, ale i diagnostické a motivační. Z hlediska motivace je důležité, aby bylo zaměřeno pozitivně a obsahovalo ocenění dítěte za jeho práci. Takové hodnocení pak nazýváme jako formativní. „Umožňuje srovnávat výkon žáka s jeho předcházejícím výkonem, nikoliv žáky mezi sebou. Dává člověku možnost vyjít z momentálního stavu jeho potřeb, schopností a zájmů a ty v určitém čase nějakým způsobem rozvíjet, kultivovat a posouvat. Vytváří rovněž prostor pro uvědomování si vlastních potencií a cílů, pro svobodné rozhodování se na cestě za jejich dosahováním a při tom všem nesení odpovědnosti za vlastní rozhodnutí.“ (LUKAVSKÁ 2003, s. 55) „Formativní hodnocení je komplexní metodou pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (slova, známky, body atd.).“ (SLAVÍK 1999, s. 39)

Jedním ze způsobů hodnocení je slovní hodnocení, které využívá právě program Začít spolu. Jeho charakteristickým rysem je:

- „bezprostředně obsahuje uznání dítěte;
- neohrožuje dítě (nesegreguje, nezesměšňuje, nediskriminuje, netrestá);
- je výrazem hlubokého porozumění dítěti, bezpodmínečného přijetí dítěte;
- je impulsem pro spolupráci s ostatními ve třídě;
- vytváří podmínky pro vznik duchovního prostředí, naplněného láskou a porozuměním;
- zajišťuje všem dětem v dané oblasti konání prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce;
- obsahuje jasnou, stručnou a srozumitelnou informaci dítěti, rodičům i dalším učitelům;



- analyzuje příčiny případných neúspěchů a doporučuje cesty k jejich odstranění;
- akceptuje i činnosti vymykající se výchovnému plánu a programu školy, sloužící k uspokojování potřeby sebeaktualizace žáka;
- podporuje touhu po dokonalém zvládnutí činnosti;
- napomáhá rozvoji emotivních i racionálních složek osobnosti;
- neomezuje se jen na oblast míry a kvality získávání a osvojování informací." (ČÍHALOVÁ, MAYER 1997, s. 22)

Slovní hodnocení přichází buď již v průběhu práce žáka, nebo po dokončení jeho práce, poskytuje ho učitel, žák sám sobě, žáci sobě navzájem, případně asistent třídy. Může mít formu ústní i písemnou – např. prostřednictvím zápisů do deníčků. Takové hodnocení je zpětnou vazbou nejen pro dítě samotné, ale slouží také jako informace pro rodiče. Slovní hodnocení často bývá součástí pololetního či finálního vysvědčení (1.-3. ročník ZŠ). (LUKAVSKÁ 2003)

Pro slovní hodnocení musí mít učitel určité podklady. Těmi jsou kromě pozorování také portfolia dětí. „Portfolio je vlastně jakési album, které na zařazených ukázkách a exemplářích práce žáka dokumentuje proces žákova učení, jeho úspěchy a růst. Umožňuje nám sledovat proces učení v kontextu celé žákovy osobnosti a chápat jeho výkon jako jeden z aspektů učení." (LUKAVSKÁ 2003, s. 58)

Portfolio dokumentuje konkrétní práci dítěte, jeho výkony, postoje, návyky, zkušenosti, podává komplexní obraz o jeho vývoji a učení, poskytuje dítěti, učiteli i rodičům informace o pokrocích v průběhu času, umožňuje dětem účastnit se na hodnocení vlastní práce a dodává jim sebevědomí možností sledování vlastního pokroku a také usnadňuje komunikaci mezi rodinami a učiteli. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003)

Pro děti je tedy důležité nejen jejich hodnocení druhou osobou, ale možnost zhodnotit samy sebe. Na sebehodnocení se podílí i učitel, např. klade dítěti návodné otázky. Cílem sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. „Žák schopný sebehodnocení rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží - popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté, najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit - popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu; identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu



zabránilo v lepší práci a naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji. Žák by měl sebehodnocení považovat za přirozenou a trvalou součást své práce; měl by umět stejně otevřeně přemýšlet a hovořit jak o svých dobrých, tak o méně úspěšných výsledcích." (KOŠŤÁLOVÁ, MÍKOVÁ, STANG 2008, s. 125)

Nehodnotí se ale pouze pokroky dětí, nýbrž i práce pedagogů. Aby se učitel ujistil o efektivnosti své práce, zejména když opouští tradiční metody a postupy, je třeba se na ni následně zpětně podívat a reflektovat ji, provádět analýzu a evaluaci práce. Vnější evaluaci provádí nárazově Česká školní inspekce, k vnitřní evaluaci učitelé používají různé evaluační nástroje a techniky, např. učitelská portfolia, testy Kalibro a Scio, dotazníky a ankety pro žáky a rodiče... Jednak se tím sami ujišťují, zda je jejich práce efektivní, jednak tak mohou rodiče i ostatní veřejnost přesvědčit, že v tomto odlišném systému školní práce děti získají vědomosti srovnatelné s dětmi, které navštěvují školy běžné, poskytovat objektivní informace o procesech a výsledcích vzdělávání, které se ve školách s programem Začít spolu odehrává. (SPILKOVÁ 2005)

Součástí reflexe výsledků práce učitelů programu Začít spolu mohou být i odborné studie. V roce 2004 u příležitosti 10. výročí programu Začít spolu v České republice byly zveřejněny výsledky právě jedné z nich<sup>4)</sup>, která si vzala za úkol ověřit účinnost programu Začít spolu. Dlouhodobě srovnávala vzorovou skupinu žáků "běžné" mateřské školy a mateřské školy s programem Začít spolu. Výsledkem je potvrzení přínosu tohoto inovativního programu pro vyvážený rozvoj osobnosti dítěte.

„Děti vzdělávané v programu Začít spolu řešily problémy na složitější úrovni, měly větší počet nápadů vedoucích k řešení, navrhovaly větší počet originálních řešení, podávaly odvážnější řešení a měly srozumitelnější kresebné zpracování i slovní popis řešení. Tyto děti měly rovněž vyšší úroveň intelektových schopností (především v oblasti chápání souvislostí), byly více sebejisté, uvolněnější, citlivější k druhým, aktivnější, iniciativnější a spontánnější. Měly také lepší komunikační dovednosti, byly vstřícnější k ostatním, méně konformní a podřidivé vůči autoritě.“

<sup>4)</sup>Radek Sárközi, 17.9.2004, Deset let programu Začít spolu, [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz)  
<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101848&CAI=2125>

#### **4. 9. Shrnutí**

Program Začít spolu je odrazem transformačních snah českého školství. Představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy a přináší do škol řadu nových prvků a inovací – integrovanou tematickou výuku, projektové učení, práci v centrech aktivit, podnětné prostředí ve třídě, individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání, prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami.

Program představuje otevřený systém, který umožňuje školám i učitelům přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím své země, jejímu vzdělávacímu systému i aktuálním potřebám konkrétních dětí. Je pedagogickým přístupem orientovaným na dítě. Jeho smyslem je, aby každé dítě dostalo příležitost rozvíjet se na základě svých možností a schopností a získalo znalosti a dovednosti, které jsou pro jeho další život nezbytné.

## 5. Závěr teoretické části

Z teorie vyplývá, že česká škola prochází rozsáhlou kurikulární reformou. V první kapitole jsem se zabývala tím, čeho se tato reforma týká, co jí předcházelo a co k ní vedlo, jaké jsou její principy a cíle a jaké byly podniknuty kroky tomu, aby se jich mohlo dosáhnout.

V souvislosti s transformací jsem v další kapitole objasňovala pojem klíčové kompetence, které se stávají základním kamenem vzdělávání pro 21. století, a proto je soustavné a systematické vedení žáka k jejich utváření a rozvíjení součástí náplně práce učitelů. Úroveň, které by měli žáci na konci základního vzdělávání v jednotlivých z nich dosáhnout je definována v Rámcovém vzdělávacím programu. Nicméně tento dokument již blíže nespecifikuje způsob, jakým se mají dané kompetence u žáků rozvíjet, proto je na každé škole a každém učiteli, jak tento požadavek na svou práci uchopí a jak se k němu postaví. Proto i já se prostřednictvím navazující výzkumné části své práce pokusím přijít na způsob, jakým se u dětí podílet na rozvoji jedné z nich.

Ve třetí kapitole jsem se zabývala charakteristikou alternativních a inovativních škol, jelikož i ty jsou výrazem reformačních snah českého školství. Nabízí totiž jistou "alternativu" k tradiční formě vzdělávání, od které se odlišuje, a tato rozmanitost typů škol a jejich vzdělávacích programů je pro školský systém přínosem.

Za alternativní byl dříve označován i program Začít spolu, na který se zaměřuji v poslední kapitole teoretické části, v dnešní době se již řadí k proudům inovativním. Je to program, který usiluje o naplňování současných cílů vzdělávání, díky svému humanistickému a demokratickému přístupu k výchově a vzdělávání vychovává jedince schopného vyhovět dnešním požadavkům společnosti.

Ve čtvrté kapitole jsem se tedy věnovala bližší charakteristice tohoto vzdělávacího systému - zásadám, na kterých stojí, cílům, ke kterým svými metodami a formami práce směřuje, a zejména způsobem práce v centrech aktivit, prostřednictvím které se v praxi pokusím naplňovat cíle výzkumné části diplomové práce a nalézt odpovědi na otázky, které jsem si kladla v jejím úvodu.

## Výzkumná část

### 1. 1. Vymezení problému

Ve výzkumné části své diplomové práce se budu zabývat otázkou rozvoje jedné z klíčových kompetencí, konkrétně kompetence k řešení problémů, a to prostřednictvím dvou projektů koncipovaných do center aktivit v rámci vzdělávacího programu Začít spolu.

Při své práci využiji akčního výzkumu. Nejprve přiblížím, v čem je jeho podstata, následně popíši plánování a přípravu prvního projektu, budu sledovat jeho průběh v praxi, v závěru zhodnotím práci dětí v centrech a její výsledky a provedu i sebereflexi své přípravy projektu při zpětném pohledu na něj. Na základě takto nabytých zkušeností naplánuji nový projekt, opět zhodnotím jeho průběh i výsledky a v závěru se pokusím porovnat, zda se po mém poučení z prvního projektu alespoň mírně zvýšila efektivita při práci u projektu druhého.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vyjadřuje požadavek systematického rozvoje klíčových kompetencí a zároveň konkretizuje i úroveň, které by měl žák na konci tohoto vzdělávání v jednotlivých z nich dosáhnout. Způsoby a metody jejich utváření a rozvíjení u žáků však již nespecifikuje, a proto pak záleží na každém učiteli, zda si vyhledá k této problematice informace, bude se v této oblasti vzdělávat a nabyté vědomosti následně dovede uplatnit při své práci s žáky a kompetence u nich promyšleně a řízeně rozvíjet. Jelikož samy o sobě jsou obsahově neutrální, je velmi obtížné převést je do praxe. Proto i mě napadá otázka, zda budu schopná prostřednictvím práce s určitým konkrétním obsahem látky klíčové kompetence u dětí rozvíjet.

Jednotlivé kompetence se nerozvíjí izolovaně, prolínají se, přesto se ale v jednotlivých činnostech můžeme zaměřit přednostně na jednu z nich. Já jsem při hledání odpovědi na svou otázku zvolila kompetenci k řešení problémů, jelikož příprava aktivit a úkolů, které povedou k jejímu rozvoji, se mi jeví díky komplexnosti a provázanosti jednotlivých dílčích složek této kompetence velmi náročná.

Dalším důvodem pro volbu dané kompetence je to, že před řešení nejrůznějších problémů jsme stavěni dennodenně, a to nezávisle na věku, povolání a

dalších aspektech. Z toho vyplývá, proč je kompetence k řešení problémů v životě člověka opravdu tou jednou z klíčových a pro úspěšný a spokojený život je nezbytné ji mít.

Kompetence k řešení problémů se rozvíjí přirozeně v běžných životních situacích, při rozhodování se pro určitou variantu, při řešení neshod a konfliktů, při setkání s novou a neznámou skutečností... Takové momenty jsou běžnou součástí života. Řízené je však tato schopnost rozvíjena již méně. Dospělí mají často tendenci děti stavět před hotová řešení situací a problémů, protože to šetří čas. Tím je však ochuzují o aktivitu a vlastní iniciativu, o radost z toho, že na něco přišly samy, že něco objevily, neumožňují jim tak ani růst sebevědomí a víry ve vlastní schopnosti. Navíc je prokázáno, že pokud dítě nějakou informaci samo objeví, zůstane mu pak mnohem trvaleji než informace, která před něj byla předložena jako hotový fakt. Činností, ve kterých žáci samostatně analyzují problém, plánují jeho řešení či experimentují je tedy většinou věnováno jen velmi málo času.

Pro rozvoj kompetence k řešení problémů v programu Začít spolu zvolím práci v centrech aktivit, protože si myslím, že k dosažení tohoto cíle nabízí dostatek příležitostí, pokud jsou úkoly v nich zadány promyšleně s ohledem na danou kompetenci – v tomto případě by tedy měly být formulovány jako problém a nabízet více variant možností řešení. Právě o to se pokusím ve svém akčním výzkumu.

## 1. 2. Cíle výzkumné části

- ✓ Podílet se prostřednictvím naplánované práce v centrech aktivit na rozvoji klíčových kompetencí dětí, zejména na kompetenci k řešení problémů.
- ✓ Připravit práci do center tak, aby byla podnětná, zajímavá, aby samotné zadání úkolů bylo pro děti motivací.
- ✓ Sledovat děti při práci, vést záznamy z pozorování, ze shromážděných materiálů a reflexe i sebereflexe práce dětí vyvodit závěry pro svou další práci.
- ✓ Celkově vyhodnotit svou práci - naplánování a příprava projektu, jeho uvedení, organizace jeho průběhu a uzavření.
- ✓ Na základě akčního výzkumu zkvalitnit vlastní pedagogickou činnost.



## 2. Akční výzkum

Pro zkoumání práce v centrech aktivit a následný pokus o zvýšení její efektivity volím metodu akčního výzkumu, jelikož ji považuji za přínosnou pro zdokonalení svého pedagogického působení.

### 2. 1. Co je to akční výzkum

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin. Do české pedagogiky a české školy se akční výzkum dostává až v poslední době.

Akční výzkum je druh empirického výzkumu, to znamená, že pracuje s konkrétními jevy edukační reality, s konkrétními daty o nich, používá exaktní metody a dospívá ke konkrétním poznatkům. Účelem akčního výzkumu je bezprostředně reagovat na nějaký dílčí problém edukační praxe. (Průcha 2000)

„Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“ (ELLIOT 1981, s. 1)

Akční výzkum je podle odborníků označován jako kvalitativní výzkum, který představuje alternativu k tradičnímu kvalitativnímu výzkumu. „Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.“ (...) „V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.“ (MAŇÁK, ŠVEC 2004, s. 22)

## 2. 2. Charakteristika akčního výzkumu

Charakteristické pro akční výzkum jsou:

❖ cíle akčního výzkumu:

- získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu
- učitel se chce něco dozvědět
- učitel zkoumá

❖ výzkumné otázky:

- vyplnou z potřeb učitele
- mohou se v průběhu výzkumu měnit

❖ plán výzkumu:

- vyvíjí se, může být v průběhu měněn

❖ výzkumný vzorek

- nereprezentativní
- může být kdykoliv změněn

❖ sběr dat:

- probíhá nedogmaticky
- metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny

❖ metody vyhodnocování dat:

- analýza dat
- deskriptivní statistika

❖ jazyk:

- jazyk učitelův

❖ výsledky:

- jsou bezprostředně k dispozici
- jsou platné "teď a tady"
- jsou subjektivní
- "majiteli" poznatků jsou učitelé

❖ dopad:

- bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele
- vlastní zkušenosti
- jednání je autonomní

(MAŇÁK, ŠVEC 2004, s. 54)

### 2. 3. Fáze akčního výzkumu

Výchozím momentem akčního výzkumu je problémová situace, kterou učitel prožívá jako subjektivně významnou. Následuje fáze řešení problému, kdy učitel nejprve sbírá poznatky o problému a v další fázi uplatňuje akční řešení problému. Tyto dvě fáze řešení problému se opakují v graduujícím cyklu:

Akce, pozorování, praktická teorie, nápady pro akci;	➡	Akce, pozorování, praktická teorie, nápady pro akci;	➡	Akce, pozorování, praktická teorie, nápady pro akci;
--	---	--	---	--

Průběh akčního výzkumu lze tedy nejlépe vyjádřit dvěma fázemi – reflexí a jednáním, přičemž akce se má neustále zlepšovat na základě předchozí reflexe.

Podle J. Elliota akční výzkum vychází z **AKCE** – ta je **REFLEKTOVÁNA** – na základě reflexe je vytvořena **PRAKTICKÁ TEORIE** – z té jsou odvozeny **NÁPADY PRO AKCI** – ty jsou uskutečňovány opět v **AKCI**.

Akční výzkum propojuje teorii a praxí a hledá mezi nimi rovnováhu. Díky opakovanému reflektování reálních školních situací umožňuje učitelům neustále zlepšovat další výuku.

#### 2. 4. Metody akčního výzkumu

V akčním výzkumu se uplatňují následující metody:

- metody hledání a vytváření východisek akčního výzkumu
  - pedagogický deník
  - brainstorming
  - skupinový rozhovor
- metody získávání a shromažďování dat
  - různé typy pozorování
  - videozáznamy, popř. audiozáznamy a jejich následná transkripce
  - různé typy interview
  - artefakty – dětské práce, testy, dopisy, zápisky, sebehodnocení apod.
- metody analýzy dat
  - vytváření kategorií a kódování dat
  - vytváření metafor
  - testování tezí
- metody vytváření a ověřování strategií jednání
  - brainstorming
  - myšlenkové testování alternativ jednání apod.
- způsoby prezentace akčního výzkumu
  - případová studie
  - zpráva z výzkumu apod.

## 2. 5. Využité metody akčního výzkumu

Metody, které využiji při svém akčním výzkumu:

➤ *pro sběr dat:*

- nestrukturované pozorování, které mi umožní sledovat osoby, které se výzkumu zúčastní, jejich jednání a chování při plnění úkolů, a také události a jevy, ke kterým v jeho průběhu dojde a na které je výzkum zaměřen; využiji variantu terénního zápisu, který mi umožní rozhodovat, co je pro mé pozorování důležité, a co ne;

*Terénní zápis vyžaduje vycházet především z otázek Kdo?; Co?; Kde?; Kdy?; Jak dlouho?; Jakým způsobem?; Proč? Velmi důležitý je zápis pozorování a poté jeho zhodnocení.*

- artefakty – výstupy dětí z center aktivit, které využiji jako zpětnou vazbu – na jejich základě zjistím, zda došlo k naplnění alespoň některých mnou stanovených cílů;

➤ *pro analýzu dat:*

- reflektivní deník a vlastní sebereflexe – slouží k analýze a reflexi jednotlivých úkolů v centrech aktivit, jejich následných výstupů a reakcí dětí na ně;



### 3. Charakteristika výzkumného vzorku

#### 3. 1. Charakteristika školy

Z hlediska navození představy o atmosféře a prostředí, v kterém výzkum probíhal, považuji za důležité přiblížit několika informacemi základní školu, na které jsem oba projekty realizovala. (Z důvodu zachování anonymity školu označuji "A".)

Budova Základní školy "A" byla otevřena veřejnosti 3. 9. 1986 a řadila se mezi běžné sídlištní školy. Přelomovým se stal rok 1995, kdy došlo ke včlenění Mateřské školy "H" do jednoho právního subjektu. Mateřská škola začala v praxi uplatňovat program Začít spolu, který postupně převzal i první stupeň základní školy. ZŠ "A" se stala pilotní v ověřování metodiky Step by Step. V roce 1998 byla za účasti tehdejšího ministra školství zapojena do sítě komunitních škol (přístupných veřejnosti) a slavnostně byly otevřeny prostory Komunitního centra.

Ve škole se vyučuje podle vzdělávacích programů Národní škola, Základní škola s rozšířeným vyučováním jazyků, Základní škola s rozšířeným vyučováním matematiky a přírodovědných předmětů, Základní škola. Celkem je tu 41 tříd, v současnosti se zvyšuje zájem o třídy pracujících podle metodiky Začít spolu.

V letošním roce se na této škole vyučuje podle vzdělávacího programu Step by Step již 13 let. Plně se osvědčil a vzhledem k tomu, že je zcela v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, stal se podkladem pro tvorbu školního vzdělávacího programu ANGEL, který společně vytvořili učitelé v roce 2004/2005. Je koncipován tak, aby respektoval potřeby školní komunity a regionu a navazoval na podnětné tradice školy.

Výuka a vzdělání jsou zde postaveny na principech zodpovědnosti, samostatnosti a spolupráce. Jednou z priorit školy jsou i kulturní a společenské aktivity.

Celková koncepce školy stojí také na podpoře zdraví a na následujících zásadách:

- je průběžně sledováno, aby všechny školní prostory splňovaly stanovené hygienické a bezpečnostní normy, jsou čistě, světle a esteticky upraveny;

- třídy a specializované učebny jsou upravovány tak, aby odpovídaly specifickým dětským potřebám příslušného věku a žáci se v nich cítili příjemně (barevnost, členitost, podnětné prvky);
- velká pozornost je věnována psychosociálním podmínkám práce ve škole, protože psychické zdraví je pro šťastné prožívání života často ještě důležitější než zdraví fyzické; žáci mají k dispozici školní poradenské pracoviště Porozumění, které jim pomáhá řešit nejrůznější problémy, odvíjející se od psychických dispozic a aktuálních negativních stavů;
- neustále se zde rozvíjí metodika nestresujících výukových forem, které mají z hlediska vytváření cílových vzdělávacích kompetencí odpovídající efekt, avšak nezatěžují psychiku dětí strachem, obavami a dalšími nezdravými psychickými stavy;
- důraz je kladen na rozvoj pozitivních kamarádkých a přátelských vztahů mezi dětmi a partnerských vztahů mezi žáky a učiteli, vzájemnou toleranci žáků různých národností a na eliminaci šikany i v těch nejmírnějších projevech;
- výchovně-vzdělávací proces musí zahrnovat dostatek příležitostí k tomu, aby každý žák zažíval pocity úspěšnosti;
- pro relaxaci o přestávkách mají žáci k dispozici dostatek prostoru na chodbách, za vhodného počasí mají žáci k dispozici zeleně atria a zahradu;
- v době mimo vyučování mohou žáci využívat školní posilovnu, nabídky sportovních a relaxačních aktivit komunitního centra a školního sportovního klubu nebo využít k odpočinkovým aktivitám prostory a materiální zázemí komunitního centra;
- všichni učitelé svým jednáním a svými reakcemi napomáhají udržování zdravé přátelské atmosféry při veškeré školní činnosti i zájmové činnosti v prostorách školy.

### 3. 2. Charakteristika třídy

Samotný akční výzkum byl realizován ve třetí třídě, kde jsem měla možnost působit celkem šest týdnů v rámci souvislé praxe. Je zde celkem 21 dětí, z toho 9 chlapců a 12 dívek ve věku mezi 9 a 11 lety.

Mnoho z nich se při nástupu do první třídy již znalo, většina přišla z jedné ze dvou školek - jedna pracovala formou Začít spolu, druhá Montessori pedagogiky.

Děti mají mezi sebou dobré vztahy, od počátku jsou vedeny ke spolupráci, vzájemné pomoci, toleranci. Společně vytvořily pravidla, mají je neustále na očích a snaží se jimi řídit. Tím, že je vymyslely samy, cítí za ně odpovědnost. (Pravidla této třídy ukazují v příloze.) Od první třídy jsou děti zvyklé na práci v centrech aktivit, tedy jak na práci kolektivní, tak i na práci individuální. Po třech letech jsou na tento styl výuky zvyklé, pokud pracují na společném úkolu, snaží se práci si spravedlivě rozdělit a dát prostor všem návrhům, které se vyskytnou. Pokud dojde k rozporu o konečné řešení, snaží se jít cestou nejmenšího odporu (př. rozpočítání, losování). Je tu kladen velký důraz na spravedlnost. Všichni se do plnění úkolů zapojují, každý chce přispět, nestává se, že by někdo nechával práci na ostatních. V závěru při prezentaci se chce každý pochlubit tím, co udělal. Při samostatné práci se děti navzájem nevyrušují, i když jich v centru pracuje na stejném úkolu více. Snaží se hledět si přednostně svého. To pochopitelně platí nejen pro práci v centrech. Děti tu již mají pravidla pod kůží, samozřejmě, že občas někdo nějaké poruší, ale dokáže se za to omluvit. I proto je přínosný styl výuky Začít spolu, je zde mnohem více prostoru pro povídání si, děti si mohou navzájem sdělovat své pocity, co jim vadí, co jim ublížilo. Pokud mají příležitost k vyřikání si nedořešených situací a případných křivd, výrazně se to projevuje na celkovém vyladění a atmosféře třídy, která je potom klidná a pozitivní.

Najdou se zde samozřejmě i děti, které mají s dodržováním pravidel větší problém než ostatní. Patří mezi ně dva chlapci, kteří mají podobný problém. Rodiče na ně mají málo času, jeden navíc nepřijal svého mladšího sourozence, díky kterému získal pocit, že ostatní mají všechno a on nic, že si ho nikdo nevšímá. Oba pak v zoufalé snaze o pozornost na sebe často upozorňují různými způsoby, což ostatní vyrušuje. Při společné práci se snaží prosadit svůj názor a pokud není po jejich, těžce to nesou, protože "po jejich přece není nikdy". To jsou ale problémy, které

vyžadují komplexní terapii. Pravidla zde často porušuje i chlapec, který má problém s hyperaktivitou. Vyžaduje častější pohybovou aktivitu, přebytek energie vyrovnává nekontrolovatelnými pohyby, velmi často zasahuje do řeči ostatním. Aby se tomuto problému alespoň částečně předcházelo, do jeho školního režimu je zařazována pravidelná pohybová aktivita. Všichni tři chlapci navštěvují s rodiči psychologickou poradnu.

Na pravidelnou rodinnou terapii dochází i chlapec, který je velmi úzkostný a stále potřebuje ujišťovat o správnosti svých úvah a řešení. Seběmenší nejistota nebo vlastní chyba ho vyvádí z konceptu a potřebuje čas na uklidnění, než je znovu schopen pracovat.

Škola nabízí možnost tzv. paralelek, což jsou oddělené hodiny českého jazyka, jejichž účelem je náprava vad. V této třídě je navštěvují tři děti: chlapec s diagnostikovanou dyslexií, dívka, která byla v první třídě doporučena na návrat do školky, ale díky systematické práci s rodiči zvládá učivo svého ročníku, a ještě jedna dívka, která má individuální vzdělávací program kvůli rychlé unavitelnosti a nekontrolovatelnému chování. V běžné výuce se tyto děti zohledňují – zejména tím, že píší méně textu než ostatní (př. zaškrťovací a doplňovací cvičení, píší jen každou druhou větu...), mezi činnostmi jsou u nich také zařazována uvolňovací cvičení.

Jak nám sdělila paní učitelka této třídy, je zde ještě několik dalších dětí, které mají problémy se čtením nebo psaním, ale žádnou specifickou vadu nebo poruchu od lékaře diagnostikovanou nemají.

Ve třídě je integrována dívka s vrozeným postižením levé ruky, má pouze dva prsty. Účastní se přirozeně všech aktivit, děti ji přijaly bez problémů, nedávají jí nijak najevo, že se něčím odlišuje; je právoplatným článkem třídy, nemá žádné speciální potřeby ani úlevy.

Rodiče žáků této třídy se shodli na tom, že si platí třídní asistentku, která je přítomna při práci v centrech aktivit, doprovází děti na oběd a připravuje pro ně odpolední program.

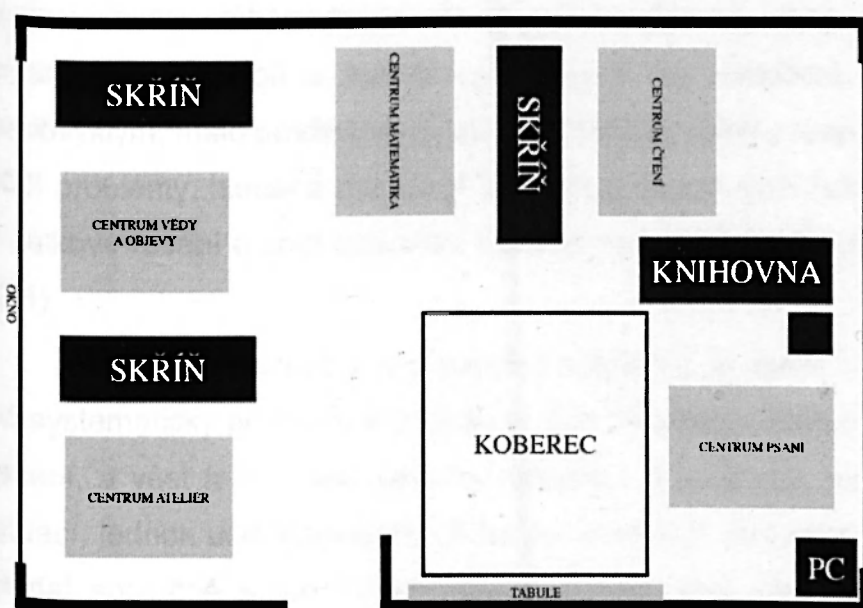
### 3. 3. Uspořádání třídy a materiální vybavení

Prostor třídy je poměrně velký, rozdělený skřínkami do pěti oddělených hnízd pro práci v centrech aktivit. Centrum vždy tvoří tři lavice sražené k sobě, židle jsou okolo, nikdo ale nesedí zády ke středu třídy. Každé centrum je tématicky vybaveno pomůckami (např. v centru čtení je knihovnička, tu využívají k vyhledávání informací i při práci v centru vědy a objevy; matematika má různé – často dětmi samostatně vyrobené – pomůcky pro názornost příkladů). Každé centrum slouží zároveň jako výstavka prací a prezentací, které zde děti při projektech nebo i v hodinách gramotnosti vytvořily. Každé dítě má ve třídě své místo, nezávisle na tom, v jakém centru ten den právě pracuje. U svého místa má tlusté desky – porfólium, kde si shromažďuje výstupy z projektů a ostatní práci.

Pod tabulí se děti shromažďují na koberci, ten je dostatečně velký, aby se do kruhu vešli všichni. Jsou tu i polštářky, na nich si děti o přestávkách často čtou či relaxují.

Celá třída je hodně světlá, okna jsou po celé délce dvou stran třídy. Hned po příchodu sem je cítit tvořivá atmosféra, která na nás dýchá nejen ze všech dětských prací, které vidíme vyvěšené po stěnách, ale i přímo z dětí. (Fotografie třídy jsou k nahlédnutí v příloze.)

Obr. 1. Uspořádání třídy:





## 4. Vlastní akční výzkum

### 4. 1. Vstup do výzkumu

Problémy. Jsme před ně stavěni už od narození. Kojenec si musí poradit s problémem, jak sát mléko, batole s tím, jak udržet rovnováhu, se vstupem do kolektivu dítě řeší nastalé konflikty, které vychází z odlišnosti jedinců... S přibývajícím věkem přibývá i problémů, které se dítě učí řešit.

Chování každého člověka je při řešení problémů individuálním, jedinečným charakteristickým znakem. Jeho způsob se tedy nedá určit předem. Naše myšlení a tedy i schopnost řešit problémy a vypořádat se s nimi ovlivňují emoce, tzn. vlivy pravé mozkové hemisféry. Jsme ovlivněni obavami, ochotou nebo neochotou riskovat, odvahou, důvěřivostí, aktuálním psychickým rozpoložením, pocitem bezpečí a jistoty, pocitem vlastní hodnoty a vnímání sebe samého.

Kreativita a schopnost řešit problémy jsou požadovány ve většině nabídek na volná pracovní místa, z čehož můžeme usoudit, že tyto schopnosti budou pro děti zásadní při budoucím uplatnění na trhu práce. „Schopnost řešit problémy a kreativita znamená připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném obsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh práce. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být při tom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět problémy rozpoznávat a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.“ (BELZ, SIEGRIST 2001, s. 231)

Aby žáci tuto schopnost nabyli a rozvíjeli ji, je nutné u nich v průběhu školních let systematicky podporovat kreativitu, aby neustaly u jednoho osvědčeného modelu řešení, a vést je k umění řešení problémů - a to jednak nastolováním modelových situací, jednak usměrňováním při řešení vzniklých problémů či konfliktů skutečných, hledat společně s dětmi jejich ideální řešení jako vzor, kterým by se inspirovaly příště.

Žák na konci prvního stupně by měl být schopen problém analyzovat (sám nebo ve spolupráci s učitelem problém pojmenovat, určit, koho a čeho se týká, odhadnout, co ho způsobuje, rozpoznat, zda se s podobným problémem již setkal a také posoudit, jak by problém viděl někdo jiný). Dále by měl být schopen naplánovat řešení (předvídat, jaké situace by mohly nastat, vytvořit a využít vizuální znázornění jednoduchého problému, formulovat jednoduchou hypotézu, posoudit, zda může problém vyřešit s tím, co již zná, nebo si naopak uvědomit, že mu chybí nějaká informace nutná k vyřešení daného problému; dále navrhnout možnosti, kterých by při řešení mohl využít, rozpoznat, za jakých podmínek je dané řešení možné využít a z navržených způsobů vybrat pro danou situaci to nejvhodnější). Žák by měl umět problém nejen naplánovat, ale plán řešení i realizovat – postupovat systematicky, pokračovat v hledání řešení i přes prvotní neúspěch. S pomocí učitele by měl žák v závěru dokázat posoudit, zda jeho výsledné řešení dává smysl, a využít ho v konkrétní situaci. Své řešení by měl dokázat srozumitelně vysvětlit, ve svých závěrech se neukvapovat, na základě nových informací svůj názor změnit a dokázat vysvětlit konkrétní důsledky výsledných řešení – přínosy i nežádoucí dopady. Žák by měl být schopen i experimentální práce (navrhnout a provést jednoduchý experiment pro ověření jednoduché hypotézy, zaznamenat jeho postup a výsledky a vyvodit z nich závěry). (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP Praha 2007)

To je však jakýsi strop, ideální stav, kterému se budeme žáky snažit co nejvíce přiblížit právě rozvíjením klíčové kompetence k řešení problémů. Já jsem se ve svém akčním výzkumu zaměřila na rozvoj dílčích částí této kompetence.

#### **4. 2. Přípravná fáze**

Při přípravě projektu jsem vycházela z cílů, které jsem si stanovila v úvodu. Tím hlavním bylo tedy podílet se prostřednictvím naplánované práce v centrech aktivit na rozvoji klíčových kompetencí dětí, zejména na kompetenci k řešení problémů. Činnosti měly být zároveň spojeny hlavním tématem projektu a odpovídat aktuálně probírané látce v ročním plánu učiva. Při přípravě úkolů jsem brala v úvahu i to, aby vytyčený čas umožnil splnit stanovenou práci většině dětí; těm rychlejším jsem se zároveň snažila vždy poskytnout úkoly rozšiřující a doplňkové, aby po celou

dobu byly všechny děti aktivní. Úkoly do center jsem vymýšlela se snahou o to, aby práce v nich byla podnětná, zajímavá a vzbouzela u dětí zájem. Zamýšlela jsem se i nad způsobem, jak projekt vhodně zahájit, logicky ho začlenit do výuky, jeho význam zasadit do skutečného života a navázat na zkušenosti dětí.

#### 4. 2. 1. Téma projektu

Pro svůj výzkum jsem se tedy snažila vybrat takové téma, které by poskytovalo prostor k situacím a úkolům, u kterých řešení není předem jasné. Téma projektu zároveň mělo souviset s obdobím, ve kterém se bude realizovat, a to advent. Nabízela se tedy vánoční tematika. Já jsem se ale rozhodla uchopit tento čas trochu jinak, využít vánoční atmosféry, ale projekt zasadit do prostředí, které s Vánoci fakticky nijak nesouvisí. Do prostředí, které je dětem natolik vzdálené, neznámé a doposud neprozkoumané, že diskuze nad otázkami spojenými s ním jistě přinese mnoho podnětů k přemýšlení nad tím, že nic není černobílé. Téma, kterého se projekt dotkne, je totiž problémové samo o sobě. Řešení jednotlivých úkolů v centrech, zamyšlení se nad jejich zadáním, práce s informacemi, má děti přivést k hlubšímu zamyšlení nad celou problematikou. Zvolené téma projektu je "Adopce na dálku".

Děti dobře vědí, že Vánoce jsou časem, kdy jsou k sobě lidé mnohem vstřícnější, než je tomu jindy. Jsou zároveň i štedřejší, přejícnější a myslí na druhé, pomáhají si navzájem. To nás navedlo na téma projektu.

Jak už jsem říkala, prostředí, kterého se projekt týká, je pro děti neznámé a hodně vzdálené. Aby pro ně bylo přitažlivé, bylo nutné jim tento problém přiblížit na něčem, co znají, co je jim bližší, z čím se již setkaly, nebo o čem alespoň slychají. Přes české děti, které také potřebují naši pomoc – děti z dětských domovů.

Přesto jsem ale stále přemýšlela nad tím, jak tímto tématem děti skutečně oslovit, aby z celého projektu vycítily a pochopily vážnost situace. Že to není jen umělý příběh, vymyšlený za účelem toho, abychom měli opět nové slovní úlohy k počítání, ale že mluvíme o skutečné realitě, kterou lidé někde dennodenně žijí. Proto jsem celý projekt postavila na skutečné osobě Amary Camary – chlapci z Afriky, kterého jsem před několika lety na dálku adoptovala. Celý projekt se odvíjí

od něj: promlouvá k dětem v dopisech, provází je úkoly v jednotlivých centrech. Dětem je blízký věkem a částečně způsobem myšlení. Při plánování aktivit do center jsem vyšla z přesvědčení, že informace i úkoly z jeho úst přijmou děti mnohem lépe než ode mě přímo a že na základě konkrétního příběhu děti snáze pochopí, co je hlavním problémem v některých afrických zemích a proč to tamním dětem znemožňuje chodit do školy.

Úkoly v jednotlivých centrech aktivit byly zaměřeny na dílčí složky kompetence k řešení problémů, téma celého projektu mělo zároveň přivést děti k problémovým otázkám, při jejichž zodpovídání se daná kompetence též rozvíjí, a ke zjištění, že i přestože jsou na světě jsou problémy, které sami vyřešit nedokážeme, neměli bychom k nim zůstat lhostejní a snažit se najít způsob, jak bychom mohli pomoci tak, jak je to v našich silách. Každý problém má své řešení, pokud k němu nezůstaneme lhostejní. Na tomto konkrétním příkladě mohou děti vidět, že pokud by každý přispěl, třebaže jen málem, problém se ve výsledku vyřešit může.

Téma projektu bylo tedy vybráno tak, aby umožňovalo vytvoření úkolů pro rozvoj kompetence k řešení problémů, zároveň tak, aby dětem při jejich plnění poskytlo nové informace, které jim rozšíří dosavadní obzory a umožní zaujmout vlastní stanovisko ke skutečnému a konkrétnímu problému.

Úkoly v centrech byly voleny pro individuální i kolektivní práci, aby se děti naučily nad problémem přemýšlet samostatně, ale zároveň se poradit s ostatními, porovnat možná řešení a jedno z nich vybrat. Při této činnosti často dochází ke konfliktům - každý chce prosadit svůj způsob řešení. I to je součástí schopnosti řešit problém. Prezentovat ostatním svůj způsob, vysvětlit ho, umět ho obhájit, ale i vyslechnout si ostatní a zvolit kompromis, případně od svého návrhu zcela ustoupit, pokud je jiný pro danou situaci vhodnější.

#### 4. 2. 2. Průřezová témata v projektu "Adopce na dálku"

Projekt adopce na dálku se vztahuje k následujícím průřezovým tématům:

##### **Osobnostní a sociální výchova**

Obsah tohoto průřezového tématu je v projektu plněn jednak díky tématu samotnému – pomoc potřebným, kdy se u žáků formuje sociální citění, vybudovává se systém hodnot a utváří se jejich postoje k jednotlivým tématům a problémům. Jednak ale také díky tomu, že děti při práci komunikují se svým okolím, dochází tak u nich k rozvoji:

*osobnostnímu* – učí se rozhodovat v běžných i vypjatých situacích, zvládat své chování, zorganizovat si čas pro splnění požadovaného úkolu, také se rozvíjí smyslové vnímání, kreativita, schopnost soustředit se a udržet pozornost;

*sociálnímu* – dochází ke vzájemnému poznávání, rozvoji a upevňování mezilidských vztahů, děti získávají základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací a konfliktů, učí se poznat hodnotu spolupráce a pomoci, úctě a toleranci k druhému, vyslechnutí jeho názoru a postupu řešení, případně schopnosti ustoupit od svého řešení a pohlédnout na problém očima někoho jiného, dovednost zorganizovat práci ve skupině;

*morálnímu* – utváří se hodnoty, postoje, prohlubuje se odpovědnost za svou práci (svůj díl práce v týmu), spolehlivost, spravedlivost.

##### **Výchova demokratického občana**

V souvislosti s tématem "Adopce na dálku" je nutné děti seznámit se základními lidskými právy, v tomto případě zejména právem každého člověka na vzdělání, které je mnohým upíráno z různých důvodů (v tomto případě nejčastěji finančních a časových). Konkrétním příkladem jsou děti vedeny k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení. Zvolené téma přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, solidarita, motivuje děti k ohleduplnosti a ochotě pomáhat potřebným.



V diskuzích a kolektivních činnostech jsou pak děti motivovány k uplatňování svých názorů a možnosti demokraticky se podílet na společném rozhodování, ale zároveň jsou vedeny k dodržování stanovených pravidel. Tím je vytvářena demokratická atmosféra a v dětech se tak utváří vědomí, že mohou spolurozhodovat a samy se účastnit dění, zároveň si ale uvědomují význam dodržování řádu a pravidel.

#### **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

I tohoto průřezového tématu se projekt dotýká, jelikož aktivity v něm vedou k nabývání základních vědomostí potřebných pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy, prohlubují porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů, prohlubují základní vědomosti nezbytné pro pochopení funkcí mezinárodních a nevládních organizací a jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv.

#### **Multikulturní výchova**

Jelikož zvolený projekt vede k rozvoji smyslu pro spravedlnost, solidaritě a toleranci a zprostředkovává dětem alespoň částečný náhled do jiné kultury, týká se i tohoto průřezového tématu. Přivádí děti k vědomí rovnocennosti všech etnických skupin, učí tomu, že všichni máme stejná práva, v tomto případě, že všichni mají právo vzdělávat se.

#### **4. 2. 3. Dílčí cíle center aktivit**

Po stanovení komplexních cílů, kterých jsem chtěla dosáhnout, následovala příprava jednotlivých úkolů v centrech aktivit. Nejprve jsem si určila jejich dílčí cíle podle Bloomovy taxonomie výukových cílů, které bych prostřednictvím center aktivit chtěla naplnit, s ohledem na rozvoj především kompetence k řešení problémů.

### **Centrum čtení a psaní:**

#### **a) na oborové úrovni**

očekávané výstupy RVP ZV:

- ✓ žák sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytvoří krátký písemný projev
- ✓ žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty (RVP ZV, Jazyk a jazyková komunikace - Český jazyk a literatura - Komunikační a slohová výchova)

Úkoly v tomto centru naplňují obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a zároveň vedou k rozvoji kompetence k řešení problémů tím, že: „Žáci se zde učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.“ (RVP ZV, s. 20)

#### **b) na kompetenční úrovni**

- žák na základě fotografie vyhodnotí situaci - jinakost prostředí a odlišnost jiného světa
- žák odhadne, čeho se problém týká a co ho způsobuje, a na základě svého odhadu a vlastní fantazie vytvoří příběh chlapce z fotografie
- žák porovná svou fantazii se skutečností

### **Centrum vědy a objevy**

#### **a) na oborové úrovni**

očekávané výstupy RVP ZV:

- ✓ žák porovná způsob života v naší vlasti a v jiných zemích (RVP ZV, Člověk a jeho svět - Místo, kde žijeme)
- ✓ žák obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky (RVP ZV, Člověk a jeho svět - Lidé kolem nás)

Obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět vede k rozvoji kompetence k řešení problémů tím, že žáci se zde učí rozpoznávat a formulovat společenské

problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích. Učí se porovnávat jevy a okolnosti v evropském a celosvětovém měřítku a posuzovat každodenní situace a události ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních. (RVP ZV)

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací, důležité je propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků. I z tohoto důvodu děti celým projektem provázela konkrétní příběh Amary Camary.

b) na kompetenční úrovni

- žák analyzuje situaci v uvedených zemích, určí, čeho se jejich problém týká
- žák navrhne možná řešení, kterými by se dětem z chudých rodin dalo ještě jinak pomoci
- žák vysloví hypotézu, co bude pravděpodobně dál s africkým dítětem, kterému se vzdělání nedostane, a naopak s tím, kterému bude umožněno

#### **Centrum matematika**

a) na oborové úrovni

očekávané výstupy RVP ZV:

- žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace (RVP ZV, Matematika a její aplikace - Číslo a početní operace)
- žák řeší jednoduché praktické slovní úlohy a problémy, jejichž řešení je do značné míry nezávislé na obvyklých postupech a algoritmech školské matematiky (RVP ZV, Matematika a její aplikace - Nestandardní aplikační úlohy a problémy)

Obsah vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace vede k rozvoji kompetence k řešení problémů tím, že se zde žáci učí řešit problémové situace a úlohy z běžného života, pochopit a analyzovat problém, utřídit údaje a podmínky, provádět situační náčrty. Rozvíjí se zde logické myšlení, činnosti vedou žáky ke kritickému usuzování a

srozumitelné a věcné argumentaci prostřednictvím řešení matematických problémů. Žáci provádí rozbor problému a navrhují plán řešení, odhadují výsledky, volí optimální postup k vyřešení problému a vyhodnocují správnost výsledku vzhledem k podmínkám úlohy nebo problému. Dále zde dochází k rozvoji spolupráce při řešení problémových úloh. Žáci jsou vedeni k soustavné sebekontrolě při každém kroku postupu řešení, k rozvíjení systematickosti, vytrvalosti a přesnosti, k vytváření dovednosti vyslovovat hypotézy na základě zkušenosti nebo pokusu a k jejich ověřování nebo vyvracení pomocí protipříkladů. (RVP ZV)

b) na kompetenční úrovni

- žák rozpozná, zda již řešil podobný typ úlohy
- žák posoudí, zda může úlohu vyřešit s tím, co ví
- žák při řešení problému postupuje systematicky
- žák při řešení úlohy vytváří a využívá vizuální znázornění
- žák pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný

#### **Centrum ateliér**

a) na oborové úrovni

očekávané výstupy RVP ZV:

- žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace (RVP ZV, Umění a kultura - Výtvarná výchova)
- žák vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky (RVP ZV, Umění a kultura - Výtvarná výchova)

b) na kompetenční úrovni

- při řešení problémové úlohy předvídá, jak bude kresbu chápat někdo jiný
- žák najde řešení, jak sdělit funkci předmětů beze slov - navrhne možnosti, kterých by při řešení mohl využít

#### 4. 2. 4. Uvedení projektu

Pro úspěšnost projektu, stejně jako pro každou jinou činnost, je velmi důležité vzbudit u dětí zájem, vhodně je namotivovat. Je nutné, aby znaly důvod pro to, co budou dělat, aby našly smysl činnosti. Snažila jsem se tedy téma projektu logicky zasadit jednak do časového období (souvinnost se sváteční atmosférou podněcující k pomoci druhým), mým záměrem také bylo, aby hned od samého začátku děti pochopily význam celé problematiky, aby vycítily snad i nepatrný zlomek odpovědnosti, kterou k potřebným máme. Děti mají často pocit, že vše, co mají, je samozřejmostí. Nyní se někteří z nich poprvé setkají s informací, že ne všude to tak musí nutně fungovat.

Má příprava na uvedení projektu vypadala tedy takto:

Předpokládaný vývoj rozhovoru:

Já : „Jestlipak víte, co bylo včera za den?“ => Děti: „První adventní neděle.“

Já: „Co to znamená?“ => Děti: „Blíží se čas Vánoc.“

Já: „Co děláme o Vánocích?“ => Děti: „Pečeme, uklízíme, vaříme, zdobíme stromeček, dostáváme dárky...“

Já: „Vánoce by měly být také časem, kdy nemyslíme jen na sebe a na to, kolik dostaneme dáreků, ale také časem, kdy bychom si měli vzpomenout na ostatní. Na ty, kteří jsou sami a nikoho nemají. Nemají svou rodinu. Jsou to např. děti z dětských domovů. Můžeme jim udělat radost tím, když jim (např. prostřednictvím nějaké sbírky nebo dobročinné akce, i osobně) předáme nějaký dárek. Oni si toho moc váží a my z toho můžeme mít hřejivý, vánoční pocit.“

Jsou ale také děti, které jsou od nás natolik daleko, že si na ně ani nevzpomeneme. Jsou to děti z chudých oblastí z různých částí světa, z jiných kontinentů (Afrika, Jižní Amerika, Asie). Ty často svou rodinu sice mají, ale zase nemají peníze nejen na dárky, ale ani na to, aby mohly chodit do školy a někdy bohužel ani na jídlo. Na takové děti bychom měli myslet nejen o Vánocích, ale v průběhu celého roku.



Na pomoc dětem z těchto oblastí vznikly některé nadace (Slunečnice – patronkou Helena Houdová, Medela = lat. Pomoc, patronkou Lejla Abbasová). Pořádají sbírky a různé akce, na kterých získávají peníze pro lidi z chudých oblastí. Jednou z těchto aktivit je adopce na dálku. Už jste o tom někdy slyšeli?" => (zkušenosti dětí)

Shrnutí: Adopce na dálku znamená tedy to, že lidé (např. jako my) přijmou za vlastní cizí dítě z chudé rodiny, financují mu potřebné věci, aby mohlo chodit do školy. Adoptivní rodina si s dítětem často vyměňuje dopisy. Podrobnější informace se dozvíte v jednotlivých centrech aktivit, protože tento projekt je celý věnován právě adopci na dálku.

#### 4. 2. 5. Návrhy jednotlivých činností do center aktivit

Hned po uvedení do projektu jsem děti seznámila s činnostmi jednotlivých center. Nejprve jsem přečetla zadání úkolu tak, jak bylo napsané v instrukcích, ke každému centru bylo následně nutné říci několik doplňujících informací – upřesnění zadání, na co si dát při práci pozor, doporučení, vysvětlení nejasností...

Instrukce pro jednotlivá centra zněla následovně:

##### **Centrum čtení a psaní**

1. Pozorně si prohlédni obrázek chlapce na fotografii. Zamysli se nad tím:  
Jak se může jmenovat? Kolik mu je asi let? Kde bydlí? Jakou má rodinu? Jak vypadá jeho běžný den, co asi rád dělá, co ho baví, čím by chtěl jednou být...
2. Na chvilku si představ, že jsi na jeho místě. Piš o něm, jako bys psal(a) o sobě.
3. Teprve, až dopíšeš, smíš si rozlepit dopis a přečíst si, jak je to s chlapcem doopravdy.

4. Na základě toho, co ses nyní dozvěděl(a), nakresli, jak si představuješ, kde chlapec bydlí, jak žije.

Dopis:

Ahoj!

Jmenuji se Amara Camara a je mi 12 let. Pocházím z Afriky, ze státu Guinea. Se svými rodiči a šesti sourozenci – Saranem, Amadou, Fatou, Sansy, Sékou a Nanem bydlím v dřevěné chýši v malém městě Kindia. Mému tátovi je už přes 70 let, a proto nemůže moc pracovat. Máma je doma a stará se o mé malé sourozence. My, starší děti, už proto musíme chodit do práce a vydělávat. Já pracuji už 2 roky. Vždycky jsem chtěl chodit do školy, abych byl vzdělaný a mohl v dospělosti vést lepší život. Chtěl bych být obchodníkem. Vydělané peníze ale stačí jen na jídlo pro rodinu, nezbyvají už na školní pomůcky. Do školy jsem tedy dříve chodit nemohl, vlastně jsme tu ani žádnou školu neměli.

Jednou ale přijeli nějací lidé z cizí země, říkali, že jsou z jiného kontinentu. Nevěděl jsem, co je to kontinent, ale asi to bude někde hodně daleko, protože měli jinou barvu kůže než my. A také říkali, že nám pomůžou. Tenkrát jsem se o to moc nezajímal.

V našem městě díky nim později vznikla škola. Je moc pěkná, jsou v ní tři třídy a ředitelna. Já jsem do ní ale chodit nejprve nemohl, neměl jsem školní pomůcky ani uniformu. Pak za mnou ale jednou ti bílí lidé přišli, že pro mě mají peníze na to, abych mohl do školy chodit. Že prý mi je posílají nějací cizí lidé (také z toho jejich kontinentu). A nejen mně. Všem nám vysvětlili, že jsme se stali součástí projektu na pomoc africkým dětem, kterému se říká "Adopce na dálku". Znamená to, že máme někde daleko ještě jedny, nevlastní rodiče, kteří nás přijali za své děti a umožnili nám studovat tím, že nám posílají peníze. Díky nim byla prý postavena i naše škola.

Nejsem si jistý, jestli tomu projektu správně rozumím, ale jsem moc vděčný těm neznámým lidem, díky kterým už umím číst a psát. Chodit do školy mě baví, když mám čas, moc rád čtu. Jednou budu určitě velký podnikatel. ☺

Amara

### Centrum vědy a objevy

1. Najdi na mapě následující státy:  
Guinea, Peru, Kambodža, Indie, Ghana, Etiopie, Somálsko.
2. Diskutuj s ostatními v centru o tom, co mají tyto země společného - najdeš problém, který je spojuje?  
(Můžeš použít encyklopedie); Liší se tamější způsob života našeho?
3. Vyber si jednu zemi a zjisti o ní několik základních informací. (Kde leží, co se tam pěstuje, která zvířata se tam chovají...). Napiš na flip.
4. Rozlep obálku a přečti si dopis.
5. Vysvětli podtržená slova, jejich význam napiš na flip.
6. Rozděl flip na dva sloupce:
  - V prvním sloupci stručně (v bodech) uveď příčiny toho, proč děti v chudých zemích nechodí do školy.
  - Ve druhém sloupci vysvětli, jak tento problém řeší projekt "Adopce na dálku".
7. Pokuste se společně promyslet a navrhnout další možná řešení, kterými by se dětem z chudých rodin dalo ještě jinak pomoci.
8. Pokuste se předpovědět, jak se bude dále odvíjet život afrického dítěte, kterému se vzdělání nedostane, a naopak toho, kterému bude umožněno.

Dopis:

Ahoj ☺

Určitě bychom našli více věcí, které mají tyto země společné. My se teď ale zaměříme na následující problém, který je spojuje.

V těchto zemích se za školní docházku musí platit drahé poplatky a dětem se musí kupovat pravidelně školní uniforma, učebnice, sešity atd. Chudé rodiny, kterých je v těchto zemích mnoho, na tyto věci peníze nemají. Z toho důvodu nemohou své děti posílat školy, a protože ani sami rodiče často číst ani psát neumějí, aby své děti učili sami, zůstávají děti často negramotné.

Cílem projektu "Adopce na dálku" je umožnit dětem z chudých rodin chodit do školy a poskytnout jim také nezbytnou zdravotní péči. Do projektu jsou zařazovány děti, které do školy buď nikdy nechodily, nebo které už ji nějaký čas navštěvovaly, ale musely přestat kvůli špatné finanční situaci.

Projekt spočívá v tom, že lidé ze vzdálené země (např. z České republiky), kteří finanční problémy nemají, přijmou (např. africké) dítě za své = adoptují ho na dálku a sponzorují mu školní poplatky, uniformu i pomůcky. Tyto děti tak mohou vystudovat i vysokou školu a později si najít dobrou práci. Když bude takových vzdělaných dětí hodně, sníží se tím i chudoba celé země.

Do adopce na dálku se může zapojit každý – i skupina, která si částku rozdělí. V některých školách má adoptované jedno dítě třeba celá třída jako kolektiv dohromady. Každý věnuje jen velmi malou částku (odřekne si ročně např. jednu hračku). Pokud se tyto částky ale poskládají dohromady, umožní dítěti v Africe chodit do školy celý jeden rok. Nestojí to za to? ☺

Amara Camara

## Centrum matematika

Vyřeš slovní úlohy:

1. Děti v nové africké škole se učí počítat. Potřebují si ale nejprve koupit sešity. Jeden sešit (pokud bychom ho přepočítali na naše peníze) je bude stát 2 Kč, u nás osmkrát více. Kolik bude stát u nás jeden takový sešit?
2. Pokud budeme mít 32 Kč, kolik takových sešitů bychom mohli koupit u nás a kolik v Africe?
3. Pokud dvě třídy adoptují společně v rámci projektu "Adopce na dálku" jedno africké dítě a rozdělí si výdaje, každý přispěje částkou 9 Kč za každý měsíc. Kolika korunami přispěje každý za čtvrt roku, půl roku, tři čtvrtě roku?
4. Pokud toho dítě adoptuje jen jedna třída, kolika korunami musí přispět každý ve třídě každý měsíc, aby mohlo africké dítě chodit do školy?
5. Mamadou vydělá za jeden pracovní den 5 Kč. Kolik vydělá korun za 4, 5, 6, 9 dní?

Práce s přílohou:

Vypočítej příklady, výsledná čísla vyznač v síti a pospoj je. Jaký Ti vznikne obrázek?

Pokud budeš mít hotovo, vypočítej:

6. Timbo vydělá za 1 pracovní den 6 Kč, Saran za 1 pracovní den 8 Kč. Vydělá více Timbo za 7 pracovních dní, nebo Saran za 6 pracovních dní? O kolik?
7. Hawa vydělá za jen pracovní den 9 Kč. Kolik dní musí pracovat, aby vydělal 81 Kč?



### Centrum ateliér

Rozděl čtvrtku křížem na čtyři části. Vyber čtyři činnosti v průběhu dne, které běžně děláš, a tak, jak jsou po sobě v čase, je zakresli PASTELKAMI jako komiks. Je to dárek pro adoptovaného černošského chlapce, aby věděl, co české děti běžně dělají, co je baví. Pamatuj ale na to, že on nezná moderní věci, které my pokládáme za běžné (počítač, televize, playstation...) Ze všeho, co nakreslíš, musí být chlapci jasné, k čemu to slouží, co se na obrázku děje (např. pokud budeš kreslit sebe, jak hraješ na klavír, z obrázku musíme pochopit, že klavír je nějaký přístroj, z kterého vychází hudba).

Upřesnění instrukcí v jednotlivých centrech:

#### Centrum čtení a psaní:

- Představ si, že jsi právě Ty chlapec na obrázku. Piš o něm, jako bys psal(a) o sobě. To znamená: Jmenuji se..., je mi tolik a tolik let... (dát konkrétní příklad, utvořit představu o tom, jak to mají děti psát).

#### Centrum matematika:

- Peníze v Africe a u nás mají jinou hodnotu. Pokud si chlapec v Africe vydělá za jeden den 5 korun, může si za ně koupit mnohem více věcí, než by si koupil tady. Peníze, které jim posílají adoptivní rodiče, proto nejsou tak veliké. To, co jim stačí na rok, by u nás často nestačilo dítěti ani na jeden měsíc.

#### Centrum ateliér

- Práce z tohoto centra budou dárkem pro adoptovaného Amaru, který by chtěl vědět, jak vypadá náš běžný den. Popsat ale naše běžné činnosti chlapci, který spoustu vymožeností našeho moderního světa nezná, je slovy velmi obtížné, proto „...vás žádám o pomoc, abyste se svůj den pokusili zachytit obrázkovým seriálem. Musíte to ale vyřešit tak, aby z každého obrázku bylo Amarovi jasné, co se tam odehrává a k čemu všechny předměty slouží.“

#### 4. 2. 6. Charakteristika práce v jednotlivých centrech

Nyní se pokusím blíže specifikovat charakter práce a problémových úkolů a situací v jednotlivých centrech.

##### **Centrum čtení a psaní:**

Aktivita v tomto centru vychází částečně z dosavadních znalostí dětí (podle fotografie odhalí, že se jedná o jiný svět, než samy znají; na základě poznatků, které se dozvěděly při uvádění do projektu, se pokusí ve svém příběhu zachytit problém, který se chlapce týká), mnohem více ale vychází z jejich tvořivosti a schopnosti vyřešit úkol, kdy musí tento svět popsat, aniž by ho skutečně znaly. Vychází při tom z fotografie černošského chlapce, slovy se pokouší zachytit atmosféru, kterou z ní cítí. Dalším problémovým úkolem je to, že se do chlapce musí vžít, psát o sobě, jako by byly někým jiným, děvčata píšou o sobě, jako by byly hochy.

Největším problémem tohoto centra, který děti musí vyřešit, je to, že se musí zcela odpoutat od jediného modelu způsobu života, který znají z vlastní zkušenosti – života moderní společnosti, a na základě vlastní kreativity vymyslet a popsat, jak vypadá život v podmínkách, které vidí na obrázku.

Až poté, aby nebyly ovlivněny skutečností, si mohou přečíst dopis od chlapce z obrázku, ve kterém se dozvědí, jak vypadá realita doopravdy, a mohou si tak vytvořit vlastní představu o životě chudých afrických rodin a k dané problematice zaujmout vlastní stanovisko. Formu dopisu jsem zvolila proto, aby příběh dětí co nejvíce oslovil. Poté, co se nad chlapcovým osudem samy zamýšlely, jsou nyní zvědavé, co jim chce sdělit. Tyto poznatky následně srovnají se svou verzí.

##### **Centrum vědy a objevy:**

Počáteční úkol – vyhledání zemí a zjištění základních informací o nich pro následující debatu o jejich společných znacích (problémech) jsem zařadila z toho důvodu, aby si děti uvědomily, že problém s porušováním základního lidského práva na vzdělání v souvislosti s chudobou je aktuální v mnoha zemích, nejen na území rovníkové Afriky. U nás bereme školní docházku jako samozřejmost, stejně jako mnoho dalších věcí spojených s moderním způsobem života. Na tomto příkladě by si měly děti uvědomit odlišnost obou světů. U tohoto úkolu musely zároveň řešit, jak co nejrychleji najít společný znak (problém) – ideálně si měly práci rozvrhnout, každý

najít jednu ze zemí a zjistit o ní hlavní informace, aby je mohl sdělit ostatním, své získané poznatky s nimi porovnat a společný problém tak odhalit.

Další věcí, kterou musely děti řešit, bylo kolektivně se dohodnout, kterou zemi si následně vyberou pro společnou prezentaci. Předpokládala jsem, že pravděpodobně nastane situace, kdy se každý bude snažit prosadit zemi, o které předtím zjišťoval informace. Děti tedy musely najít způsob, jak se domluvit, aby se nikdo necítil poškozený. Poté, co zemi vybraly, musely ještě vyřešit to, jak budou společně pracovat na přípravě prezentačního flipu. Musely si rozvrhnout role - práce se měli zúčastnit všichni - nikdo neměl z centra odejít z pocitem, že nedostal dostatek prostoru se vyjádřit.

I v tomto centru jsem zvolila pro sdělení podstatných informací formou dopisu, ze stejného důvodu jako v předcházejícím centru – motivace dětí, větší zájem o dané informace, umožnění vžití se do problému, lepší představa o situaci. V dopise jsou zároveň obsaženy tři pojmy, které by měly děti v souvislosti s problematikou tohoto tématu znát a umět je vysvětlit – gramotnost, adopce, sponzor. Problém je v tom, že děti často tuší nebo vědí, co pojem znamená, ale neumí ho vysvětlit. Úkolem proto bylo, aby si dané pojmy vyhledaly v encyklopedii, ale jejich definice z ní neopisovaly, ale vyjádřily jejich význam vlastními slovy.

Jedním z posledních úkolů bylo vysvětlit ve stručnosti dvě věci, které se dozvěděly z dopisu – tento úkol jsem zvolila z důvodu, že tím, že musí přemýšlet o své formulaci, si danou informaci trvaleji zapamatují a já si tak zároveň ověřím, zda problém pochopily správně.

Na závěr jsem zařadila ještě dvě otázky k zamyšlení. V první z nich se měly děti pokusit navrhnout možná řešení, kterými by se dětem z chudých rodin dalo ještě jinak pomoci. Díky druhé otázce (Co bude pravděpodobně dál s africkým dítětem, kterému se vzdělání nedostane, a naopak s tím, kterému bude umožněno?) si měly děti uvědomit, jak dalece ngramotnost ovlivní budoucí život a že se tak vlastně vytváří bludný kruh – nevzdělaní rodiče nenajdou práci, nemají peníze na vzdělávání svých dětí...

### **Centrum matematika:**

Pro práci v tomto centru jsem záměrně zvolila slovní úlohy, ze kterých se děti mohou dozvědět další informace o životě v chudých poměrech zase z jiného úhlu pohledu. Čísla ve všech příkladech jsou volena na základě reality, děti tak dostaly konkrétní představu o tamní situaci – tím, že s čísly musely pracovat, byly nuceny je i vnímat. Pokud by si o tom pouze četly v nějakém textu, asi by cifry jen přešly jako nezajímavý číselný údaj. Úlohy jsou úmyslně koncipovány tak, aby z nich byla znát odlišnost našeho světa a světa chudých afrických zemí.

Dvě úlohy jsou voleny z důvodu toho, aby si děti mohly udělat konkrétní představu o tom, kolik stojí adopce jednoho dítěte. Z tohoto centra si děti měly mimo jiné odnést to, že pokud se domluví více lidí, výsledná částka na pomoc jednomu dítěti ke vzdělání je skutečně zanedbatelná.

Kompetence k řešení problémů se zde pochopitelně rozvíjí, děti nejprve rozpoznávají, zda se již s podobným typem úlohy setkaly, dále musí zvolit správnou strategii k vyřešení úlohy, postupovat systematicky – pozorně přečíst zadání, zjistit, co mají spočítat, vyhledat v textu informace, které k tomu potřebují, posoudit, zda jim dané informace stačí k zodpovězení otázky a přehledně je zapsat. Správnost svých výpočtů musí kontrolovat a pokud byl jejich první pokus neúspěšný, nesmí se nechat odradit a v hledání řešení pokračovat. Pokud si jejich kamarád neví s řešením rady, musí umět zvolit způsob, jak mu postup vysvětlit a pomoci i jemu k dosažení výsledku, např. vizuálním znázorněním. Pokud má někdo z centra na řešení úlohy jiný názor, měl by děti svůj způsob dokázat obhájit a zdůvodnit.

### **Centrum ateliér:**

Motivací pro práci v tomto centru bylo to, že výrobky z něj poslouží jako skutečný dárek pro afrického chlapce. Z toho zároveň vychází i problémový úkol – zachytit náš běžný den, činnosti, předměty tak, aby byly srozumitelné pro někoho, kdo pochází z "jiného světa". Děti se tedy musely pokusit nahlédnout na věci očima někoho jiného. Měly vybrat významné momenty svého běžného dne a při jejich kresbě zachovat chronologickou posloupnost. Z těchto činností mělo být jasné, jak v naší zemi vypadá den běžného desetiletého dítěte. Děti jsem předem upozornila, že pokud by takový komiks kreslil Amara, pravděpodobně by byl na prvním obrázku úklid a starost o dům, potom práce, opět práce a večer škola. Děti na tomto příkladě měly porozumět odlišnostem obou světů.

#### 4. 3. Způsob hodnocení center

Hodnocení probíhá vždy po skončení práce společně v kruhu na koberci. Svou práci představují postupně jednotlivá centra. Pokud děti pracují samostatně, výstup prezentuje také každý sám za sebe. Pokud je práce kolektivní, představují ji společně – každý řekne, co zjistil nového, co ho zaujalo, co objevil... Po odprezentování práce je zvykem dané dítě (skupinu) odměnit potleskem. Pokud má ale někdo svůj osobní důvod k tomu, že svou práci představovat nechce, není k tomu nucen.

Součástí prezentací je i sdělení, jak se dětem pracovalo, zda probíhala spolupráce bez problémů, na čem se neshodly, jak situaci vyřešily... Pokud např. někdo udělá ústupek, ostatní mají nyní možnost veřejně mu poděkovat. (V této třídě je také zvykem odměnit a zviditelnit tak to, pokud někdo udělá ústupek nebo pomůže druhému – př. pustí někoho na své místo do centra apod.)

Děti často dávají ostatním také doporučení na základě svých zkušeností, jak mají při plnění úkolů v daném centru postupovat, na co si dát pozor, na co se zaměřit, kde vyhledat informace...

Při prezentaci je pravidlem, že nejprve mluví pouze ten, kdo svou práci představuje, poté mají prostor ostatní pro připomínky a otázky, nejasnosti... Toto hodnocení končí učitel, který práci zhodnotí a také položí doplňující otázky, případně upozorní na nedostatky a dá doporučení pro příště.

Významnou součástí hodnocení je hodnotící formulář, který vyplňuje každé dítě po skončení práce v centrech. Jeho součástí je i sebehodnocení. Formulář má tři odstavce: v prvním je charakteristika úkolu v centru, který ten den děti plní, ve druhém mají děti prostor pro sebehodnocení – píší zde, co se nového naučily, jak jim práce šla, co je zaujalo, zda je práce bavila či nikoliv... ve třetím odstavci se k práci vyjadřuje učitel – stručně a věcně žáka hodnotí, upozorní na chyby, doporučí, co příště zlepšit... (Ukázka formuláře viz příloha.)



#### **4. 4. Akce a reflexe akce center aktivit na téma "Adopce na dálku"**

Nyní se budu věnovat reflexi jednotlivých center aktivit a případným otázkám a problémům, které v průběhu výuky vznikaly.

##### **Centrum psaní:**

Měla jsem obavy, že dětem bude dělat problém psát o Amarovi v 1. osobě, zejména děvčatům. Tohoto úkolu se ale zhostili všichni bez problému, psali jakoby o sobě, vymysleli zajímavá a netradiční jména a svou tvořivost využili i pro "svůj" další příběh.

Na základě úvodního povídání o problému s ngramotností chudých zemí děti z fotografie vytušily, že tento chlapec bude zřejmě jedním z těch, kterých se to bezprostředně dotýká. Tomu uzpůsobily i své příběhy. Vzaly v úvahu i odlišnost prostředí a chlapcův den popsaly tak, že z něj bylo jasné, že pochopily, že hlavní příčinou, proč tamní děti nechodí do školy je to, že nemají dostatek peněz a musí již od dětství pracovat. Často zmiňovaly i velký počet rodinných příslušníků, který zde žije pod jednou střechou. Ve svém příběhu zachytily i jinakost tamního života, který sice neznají, přesto různými způsoby daly najevo, že se od našeho liší. Když děti následně porovnávaly dopis od Amary se svým, často nadšeně říkaly, že se v mnohém shodují. V průběhu práce v dalších centrech jsem pozorovala, že informace, které se z dopisu dozvěděly, si nejen zapamatovaly, ale byly jimi a problematikou v nich zachycenou skutečně osloveni. O tomto tématu často diskutovaly i mimo výuku, chodily za mnou a zjišťovaly další informace o Amarovi.

Mohlo by se zdát, že vadou tohoto centra bylo, že pouze první skupina dětí psala skutečně pouze na základě svých dřívějších vědomostí a fantazie, a že další skupiny byly pak již ovlivněny tím, co se dozvěděly v jiných centrech. Pro mě to ale bylo ideální zpětnou vazbou, kdy jsem viděla, že si děti z předešlé práce odnesly mnoho nových informací a hned je využily do svého jinak smyšleného příběhu, který pak mnohdy získal skutečně na autenticitě. Z prací pak bylo znát, že děti už mají reálnou představu o tom, jak to v rodině Amary Camary a ostatních ve vesnici přibližně vypadá. Zejména v tomto centru byl tedy znát velký posun v informovanosti dětí v závislosti na tom, jak v průběhu projektu získávaly nové a nové vědomosti.

Nutno ale říci, že i děti v první skupině měly představu o tom, jak takový život může vypadat, a z fotografie vytušily, že v tomto světě to zřejmě funguje jinak.

Děti v psaní často používaly i jedinou věc, kterou o Amarovi bezpečně věděly, a to, že je adoptovaný. Před zahájením projektu jsem hodně přemýšlela o tom, zda jim mám prozradit, že jsem Amaru adoptovala. Pak jsem si řekla, že jim tak sice o něm prozradím informaci, i když měl zůstat zcela anonymní, ale na druhou stranu tak dětem téma více přiblížím, zvýším tak jejich zájem a motivaci. Pokud budou vědět, že skutečně existuje a informace jsou pravdivé, bude pro ně tato neznámá oblast hned hmatatelnější. V této úvaze, jak jsem později poznala, jsem se nemýlila.

Při pročitání dopisů od dětí je skutečně poznat, že problém vyhodnotily správně – odhadly odlišnost prostředí a jí také svůj příběh přizpůsobily, díky úvodním informacím při vstupu do projektu správně odhadly, čeho se problém zřejmě týká a do svého dopisu ho nějakou formou začlenily. Na základě toho usuzuji, že mé očekávání týkající se kompetence k řešení problémů se z větší části naplnilo.

#### **Poučení z centra:**

- je nutné dětem v instrukcích, které mají po celou dobu práce před sebou, uvést body, kterých se při psaní držet a nad kterými se zamýšlet; poskytnout jakousi osnovu toho, co by nemělo v žádném příběhu chybět
- pokud chceme, aby děti psaly určitou formou, musíme jim dát konkrétní příklad (psaní v 1. osobě)
- je vhodné vymezit rozsah práce (+individualizace dětí)
- do instrukcí zařadit doplňkový úkol pro rychlíky (př. Pokud budeš mít hotovo, můžeš nakreslit, jak si představuješ školu, do které chlapec chodí, nebo uniformu, kterou nosí do školy.)

#### **Centrum vědy a objevy:**

Toto centrum bylo na splnění všech úkolů poměrně časově náročné. Uvědomovala jsem si, že vzhledem k ostatním centrům je zde o něco více práce, přesto jsem všechny naplánované činnosti ponechala, jelikož právě zde měly děti možnost získat nejvíce informací o dané problematice. Pokud některé skupiny nestihly splnit všechny úkoly, potřebné informace se dozvěděly následně od dalších

skupin, které měly už od ostatních návod na to, jak pracovat, aby vše stačily, a proto byly rychlejší.

Už počáteční vyhledávání zemí a debata o tom, co mají společného, jaký problém je spojuje, zabrala hodně času. Přestože jsou děti na tento druh práce zvyklé a umí plnit činnosti samostatně, debaty o společných znacích uvedených států jsem se vždy u každé skupiny zúčastnila a usměrňovala ji správným směrem. Vzhledem k úvodnímu povídání k projektu ale děti většinou záhy přišly samy na to, co je hlavním problémem, který všechny tyto země sužuje. Při řešení tohoto úkolu docházelo automaticky i ke srovnávání jejich způsobu života s Českou republikou.

Výběr země, kterou budou zpracovávat, děti prováděly jednak s ohledem na to, které státy byly již zpracovány předchozími skupinami, volbu mezi zbylými zeměmi nechávaly pak rozhodnout los nebo jiný způsob, který nikoho z nich neupřednostňoval. Děti jsou zvyklé vypracovávat prezentační flipy kolektivně, práci si většinou rozdělily tak, že poté, kdy společně informace vyhledaly a přečetly, rozdělily si, kdo kterou napíše na zvláštní papíry, které potom nalepí na konečný flip. Tím si práci výrazně urychlily. Kdo měl hotovo, plakát ještě vyzdobil (př. namaloval vlajku státu apod.).

Dopis od Amary četly některé skupiny kolektivně – zvolily čtenáře, který ho přečetl nahlas všem. Některé zvolily způsob, kdy si ho každý přečetl samostatně. Poté ale všichni společně vyhledali v encyklopedii pojmy gramotnost, adopce a sponzor, jejich definice porovnali s tím, jak pojem chápali oni, a snažili se samostatně vytvořit stručné vysvětlení vlastní.

Napsat definice a písemně vysvětlit oba problémy v 6. úkolu se ne všem skupinám z časových důvodů podařilo, často nejprve diskutovaly nad otázkami 7 a 8. Protože při závěrečné prezentaci prací z center děti představovaly pouze plakát, který vytvořily, ale pojmy nevysvětlovaly, aby neulehčovaly práci dalším, pokud nestihly na otázky odpovědět písemně, vždy jsme je rozebrali společně s danou skupinou alespoň ústně. Pro mě bylo důležité, abych věděla, zda problému porozuměly.

Své závěry nad diskuzemi o posledních dvou otázkách děti v kruhu na můj pokyn také nesdělovaly, aby k nim nesváděly ostatní skupiny. S danou skupinou jsem to vždy probrala samostatně.

Kolektivně vytvořený flip na vybraný stát děti v závěru prezentovaly společně, každý řekl tu informaci, kterou se dozvěděl a která ho zaujala. Součástí prezentace

často byly rady ostatním, jak při hledání informací a tvorbě flipu postupovat, aby si práci usnadnili. Co se týká vysvětlování pojmů, záměrně jsme ho vynechávali, aby měly všechny skupiny stejné výchozí podmínky pro práci a měly možnost vyhledat si jejich význam a vysvětlit je samostatně. Děti opět pouze poradily, kde je možné jejich definice najít.

Děti se při kolektivní práci dokázaly domluvit na společném postupu a vyřešit tak bez konfliktů i situace, kdy každý prosazoval svůj zájem. Dokázaly odhalit společný problém daných zemí, situaci v nich analyzovat a problém formulovat. Výsledkem společných debat bylo i několik návrhů na způsob řešení pomoci chudým rodinám a hypotézy týkající se budoucnosti vzdělaného a nevzdělaného dítěte a toho, jak to jeho další život ovlivní. Práce v tomto centru tedy také přispěla k rozvoji kompetence k řešení problémů.

#### Poučení z centra:

- děti jsou naučené vypracovávat úkoly v centrech bez naší pomoci, přesto je někdy přínosné, abychom byli u nějaké činnosti přítomni a pomohli ji nasměrovat správným směrem
- pokud tedy chceme sledovat, případně se i účastnit určitého úkolu - např. debaty, musíme činnosti v ostatních centrech koncipovat tak, aby naše přítomnost u nich nebyla nutná
- z důvodu, který už jsem uváděla, jsem v tomto centru ponechala všechny úkoly i přes to, že byly v porovnání s ostatními časově náročnější (s tím, že nebude vadit, pokud vše nestihnou); měla jsem pak ale dojem, že jsem děti znervóznila tím, že vše nestihnou, a některé úkoly kvůli tomu nebyly dotaženy do konce; proto příště raději ustoupím od požadavků, případně je zařadím do doplňkových úkolů
- je vhodné dětem ulehčit práci tím, že jim v instrukcích poradíme zdroje, v kterých mají potřebné informace vyhledávat

### Centrum matematika:

V matematice jsou v této třídě mezi dětmi velké rozdíly, které se projevily zejména u slovních úloh. Některé děti mají ještě problém s násobkou, tady jde ale jen o její důsledné pamětné naučení. Pokud by děti ty samé příklady, které počítaly ve slovních úlohách, měly před sebou napsané přímo, rozdíl v rychlosti počítání by nebyl tak znatelný jako v případě, kdy se musí nejprve zorientovat v úloze a příklad si na jejím základě samy vytvořit. Podstatné je, aby si děti ze zadání vybraly údaje, které budou potřebovat, utřídily je a vytvořily z nich přehledný zápis, který je navede na způsob řešení.

V první úloze děti rychle pochopily, že aby získaly výsledek, musí zvolit početní operaci násobení. Často ale řešily nepodstatnou věc, která je mášla, a to přepočet měny tamní na naši. I v dalších příkladech vytvářely označení pro odlišení našich a "afrických" peněz, přitom jim tato "pomůcka" jen komplikovala zápis. Nicméně i tak první příklad všichni vyřešili bez větších potíží.

Druhý příklad byl zaměřen na logické myšlení, jeho řešení je velmi jednoduché, stačí pouze přijít na princip komutativnosti. Děti tuto úlohu často řešily s pomocí názorného nákresu, který jim tento princip záhy umožnil odhalit.

Třetí úloha byla opět zaměřena na prověření schopnosti vybrat ze zadání pouze ten údaj, který je pro řešení potřebný. Děti se zde po prvním přečtení často dožadovaly informace, kolik dětí je v každé třídě, přestože to k výpočtu není potřeba. Teprve poté, když si vytvořily zápis, zjistily, že všechna potřebná čísla znají. Někteří měli problém i s tím, kolik měsíců má daná část roku. Proto jsem na tabuli nakreslila kruh rozdělený na 12 měsíčků a vyznačila v něm čtvrtky. S touto pomůckou už děti postupovaly v počítání bez problému.

Čtvrtá úloha navazovala na předchozí, opět vyžadovala logické myšlení. Děti měly často problém pochopit nepřímou úměrnost – pokud se počet lidí, mezi které se peníze rozdělují, zmenší, pak každý musí přispět více. Často proto zaměňovaly násobení za dělení. Doporučila jsem jim tedy, aby mezi sebe zkusily rozdělit 8 pastelek (v centru byly děti po čtyřech). Každý by tedy dostal po dvou. Kolik by ale dostal každý z nich, pokud by se spojily ještě s dalším centrem (další čtyři děti) a rozdělovaly tak pastelky mezi více lidí? Poté, co si příklad takto vymodelovaly a viděly názorně, princip nepřímé úměrnosti pochopily.

S pátou úlohou nebyl problém, byla čistě početní – procvičení násobení.



Mezi slovní úlohy byla nyní vřazena jiná, částečně odpočinková činnost, kdy děti prostřednictvím pamětného sčítání odhalily obrázek skrytý v síti.

Pro rychlíky byly zařazeny ještě dvě doplňkové úlohy, které stihli vyřešit většinou jen ti, kteří jsou matematicky zdatní, a proto se zde problém nevyskytl.

Děti počítaly samostatně, pokud měl někdo s pochopením úlohy problém nebo byl napoprvé neúspěšný, nebál se požádat o pomoc souseda. Všichni v centru se snažili si vypomoci, vzájemně si vysvětlovali příklady, většinou názorně – pomocí nákresu znázorňovali svůj způsob řešení tak, aby byl snáze pochopitelný. Díky tomu všechny děti zadané úkoly vyřešily.

Mírný problém v tomto centru se vyskytl u chlapce, o kterém jsem se zmiňovala v charakteristice třídy v souvislosti s jeho úzkostlivostí a nejistotou. Hned s řešením první úlohy si nebyl naprosto jistý, a proto odmítal nadále pracovat. Téměř celou dobu v centru jsem tak strávila s ním a dodávala mu sebevědomí při počítání. Nutno zmínit, že s pochopením úloh problém téměř neměl, potřeboval pouze stále ujišťovat o správnosti svých úvah. V příštím plánování projektu se pokusím navrhnout způsob, který by mu práci usnadnil a má asistence by tak nebyla nutná.

Při pozorování práce v tomto centru mě potěšilo, že děti skutečně vnímaly i informace, kterých se jim z těchto úloh dostalo. Často se mě ptaly, zda jde opravdu o skutečnost, jestli to takhle funguje, zda by opravdu stačilo přispět měsíčně 18 korun pro to, aby africké dítě mohlo vystudovat, apod. Díky tomu jsem viděla, že děti opravdu vnímaly i obsah úloh a něco si z nich vzaly.

Všechny úlohy děti nakonec vyřešily, pokud se jim první pokus nezdařil, obrátily se s pomocí na kamaráda, který si musel poradit s tím, jak mu úlohu vysvětlit. Se systematickostí v postupu řešení a přehledností zápisu potřebných údajů mají děti ještě občas problém, při práci v tomto centru se v tom však procvičily a mnohé věci si ujasnily, proto se domnívám, že i aktivity v tomto centru přispěly k rozvoji kompetence k řešení problémů.

Poučení z centra:

- v tomto projektu jsem využila slovních úloh k tomu, aby se jejich prostřednictvím dostaly dětem další informace, které jim poskytnou co nepřesnější představu o podmínkách v chudých zemích; z prvotních reakcí

děti při pohledu na tolik úloh (i když je pak zaujaly), jsem ale usoudila, že pro příště bude lepší volit pestřejší škálu typu úloh a příkladů (př. hlavolamy, tvorba vlastní úlohy...)

- je nutné vždy dopředu promyslet, jak dětem v pochopení jednotlivých úloh pomoci, na čem jim problém přiblížit (př. pro názornost třetí úlohy připravit pro každého zvlášť kruh rozdělený na 12 částí, v kterém by si děti mohly samy části roku vybarvovat; vlastní kreslení kruhu a jeho rozdělování děti zbytečně zdržovalo)
- málokdy se stane, že všichni v centru, kteří se sem na určitý den zapíší, jsou v dané oblasti slabí; je vhodné nechat ty, kteří úlohám rozumí, aby pomohli těm, kteří s nimi mají problém; ti, kteří vysvětlují, se musí zamyslet nad tím, jak vysvětlit druhému něco, co je jim samotným jasné a srozumitelné; ti, kterým je pomáháno, vysvětlení od kamaráda přijmou ve většině případů mnohem lépe než od učitele; do instrukcí je tedy vhodné explicitně vyjádřit očekávání, že si děti v centru budou při řešení vzájemně pomáhat (i když pro většinu dětí v této třídě je to už samozřejmostí)
- předchozí úvaha mě navedla na myšlenku vytvořit v centru matematika dvojice (př. trojice), které budou mít "povinnost" vzájemně si vypomáhat, jeden bude mít odpovědnost za správnost výsledků druhého; tím se zvýší nejen vzájemná spolupráce, děti se budou muset učit obhajovat svůj názor a zdůvodňovat ho, navíc by se tím mohlo předejít situaci, že bude úzkostný hoch nechán "napospas" své nejistotě

#### Centrum ateliér:

Práce v ateliéru je pro děti vždy motivací už sama o sobě, abych ji ještě posílila a zároveň dosáhla toho, že se nad činností děti skutečně zamyslí, sdělila jsem jim, že jejich výtvary budou dárkem pro adoptovaného Amaru (tento záměr mám na mysli opravdu uskutečnit). Děti se úkolu zhostily s nadšením a doopravdy se snažily vysvětlit různými symboly, vysvětlivkami a pomůckami neznalému chlapci to, co je pro nás zcela běžné. Tento úkol vzaly opravdu zodpovědně, např. u lampičky kreslily sluníčko, u flétny ptáčka jako vysvětlení toho, co předmět dělá.

Výběr významných momentů v denním režimu byl u dětí podobný – první obrázek patřil snídani či ranní hygieně, druhý zobrazoval školu, třetí odpolední zájmy,

čtvrtý spánek (případně četbu v posteli). Všichni tak zachytili svůj den chronologicky a výběr významných momentů dne se logicky odvíjel od typických činností v částech dne: ráno, dopoledne, odpoledne, večer.

Na základě shromážděných obrázků, ve kterých se děti všemožnými způsoby vysvětlovaly, co se na něm odehrává a k čemu který předmět slouží, mohu říci, že i v tomto centru děti kompetenci k řešení problémů rozvíjely.

Poučení z centra:

- opět jsem si uvědomila, jak je důležité, aby děti znaly smysl všeho, co dělají – pracují pak s větším nasazením
- je nutné dětem na konkrétním příkladě vysvětlit, co po nich chceme – příklad je ale vhodné dát z jiné oblasti, aby pak děti ve vlastní práci nekopírovaly to, co jsme jim uvedli jako vzor

(Fotografie dětí při práci a výstupy z jednotlivých center uvádím v příloze; jména jsou z důvodu zachování anonymity vymazána.)

#### ***Celková reflexe práce dětí a vlastní přípravy a realizace projektu***

Pokud se zpětně podívám na vytyčené cíle, které jsem si stanovila pro jednotlivá centra i projekt celkově, myslím si, že mohu říci, že byl úspěšný. Téma dětí přijaly velmi dobře, většina z nich má silně vyvinuté sociální citění, proto jim tento problém nebyl lhostejný. Už při uvádění tohoto projektu jsem viděla, že jsem jim vzbudila zájem. Některé děti měly s adopcí dokonce přímou zkušenost, většina ostatních měla alespoň tušení o tom, že něco takového existuje. Myslím si, že jejich zájem nejvíce vzrostl v momentě, kdy jsme se na tuto situaci podívali pohledem jejího konkrétního aktéra – Amary Camary. Je ve věku dětí, je jim tím pádem blízký, v projektu byl postaven do role kamaráda, který jim svou situaci přiblíží přístupným způsobem – nikoli tak, že trpí, ale zároveň tak, aby děti z jeho slov vážnost situace vycítily. Tím, že Amara provázel děti úkoly ve všech centrech, byly děti motivovány i pro tyto konkrétní činnosti. Samotné zadání úkolů bylo pro děti podle jejich reakcí také přitažlivé, jelikož za nimi viděly příležitost k tomu, aby mohly něco samy

vyzkoumat, objevit, navrhnout své vlastní řešení, realizovat se ve svých nápadech, nechat se unést fantazií... projevit se.

Jednotlivé úkoly byly zaměřeny na dílčí složky kompetence k řešení problémů. Děti všemi centry úspěšně prošly bez závažného problému. Nevznikly mezi nimi konflikty při společné práci, tudíž všichni zvládli vyřešit případné neshody domluvou, kompromisem či nechali rozhodnout los. Na základě toho a díky pozorování a reflexi činnosti dětí z jednotlivých center a jejich výsledků usuzuji, že připravené aktivity pro centra přispěly k rozvoji dané kompetence.

Rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí nelze od sebe striktně oddělit, proto i když byl projekt "Adopce na dálku" zaměřen přednostně na rozvoj kompetence k řešení problémů, velmi výrazně se dotkl i kompetence sociálně-personální (uvědomění si pomoci potřebným, sociální citění), částečně občanské (uvědomění si rovnocenného práva na vzdělávání, poskytnutí pomoci podle svých možností, schopnost vcítění se do situace druhého) a z hlediska způsobu práce v centrech aktivit i v všech kompetencích ostatních.

V průběhu práce dětí jsem se po celou dobu pohybovala mezi jednotlivými centry a měla tak možnost sledovat a zaznamenávat jejich reakce na získané informace i způsob, jakým si s jednotlivými problémovými úkoly poradí. Jak to probíhalo v konkrétních centrech nad jednotlivými úkoly jsem se již zmiňovala. Pokud zhodnotím projekt celkově, myslím si, že byl pro děti přínosem. Poznaly oblast, kterou znaly jen vzdáleně, získaly informace, které rozšířily jejich všeobecný rozhled. Poznaly další střípek, který mohou zasadit do skládačky uceleného obrazu světa, který si postupně utváří. Věřím, že mnoho z nich, pokud by mělo možnost, rádo by dětem v Africe pomohlo. V průběhu center zmiňovaly různé možnosti, jak by se také dalo pomoci jinak než penězi. Na desetileté děti to často byly velmi vyspělé názory (př. dobrovolní učitelé, pomoc dobrovolníků za účelem vystavět školu apod.). Děti dospěly i k velmi významnému zjištění – i když na mnoho problémů nestačíme sami, přesto můžeme pomoci tak, jak je to našich silách. Pokud totiž každý takto přispěje alespoň málem, problém se ve výsledku vyřešit může.

Některé děti dodnes braly školní docházku jako samozřejmost, stejně jako mnohé další věci, které jsou běžnou součástí našeho života. Až nyní poznaly, že je na světě mnoho dětí, které by rády do školy chodily, a nemohou, a také to, že

existuje mnoho zemí, kde v důsledku toho nejen děti, ale ani dospělí neumějí číst a psát.

Pozorování reakcí dětí při zahajování projektu i práci v centrech, sledování jejich způsobu vyhodnocování problémů, plánování řešení a jeho následné realizace, účast na závěrečné prezentaci výsledné práce dětí, procházení jejich výstupů z jednotlivých center a nashromážděných materiálů včetně sebereflexe dětí mi přineslo mnoho nových poznatků, které se pokusím maximálně využít ve své další pedagogické praxi. Při zpětném pohledu na realizovaný projekt, při své závěrečné reflexi jeho přípravy a organizace jsem dospěla k několika věcem, které bych pro příště ráda ještě zlepšila.

Zásadní chybu, které bych se při přípravě projektu dopustila, jsem v průběhu neodhalila. Nevyskytl se problém s nejasnostmi v instrukcích pro jednotlivá centra, děti měly dostatek času na splnění všech úkolů.

V centru Vědy a objevy bylo úkolů dostatek, pokud dětem zbyl čas, využily ho pro diskuzi o zadaných problémových otázkách. V centru matematika byly dvě doplňkové úlohy, přesto jsem rychlé počtáře podcenila. V centrech čtení a psaní a ateliér doplňkové úkoly v zadání nebyly stanoveny, pokud se stalo, že byl někdo z prací hotov dříve, zadala jsem mu další úkol, který se týkal tématu, spontánně. Nedošlo tedy k situaci, kdy by někdo neměl co dělat. Přesto jsem se ale poučila pro přípravu příštích center, že doplňkové úlohy pro každé centrum musím mít nejen promyšlené, ale napsané přímo v instrukcích, které mají děti po celou dobu u sebe. Pro urychlení práce je také vhodné předem nachystat pomůcky, které budou děti potřebovat (čtvrtky, prezentační flipy, mapy...)

Při sledování práce dětí při plnění úkolů jsem postřehla i další věci, které se v příštím realizovaném projektu pokusím ještě vylepšit. Jedná se částečně o přípravu konkrétních pokynů pro jednotlivá centra (o nich jsem se zmiňovala v předchozím textu), a také o věci, které se týkají přímo organizace projektu (přesnost pokynů v průběhu práce, kterými se zamezí nejasnostem, upozornění na časové rozmezí pro práci před jejím zahájením, aby si ji děti mohly rozvrhnout, ale i v průběhu práce, aby se mu mohly přizpůsobit a nevznikaly časové prostoje při čekání na některé skupiny při závěrečné prezentaci apod.). Každým dalším dnem jsem také získávala větší jistotu při organizování závěrečné prezentace práce všech skupin, snažila jsem se o to, abych cílenými otázkami děti dovedla k tomu, aby sdělily a hlavně vysvětlily



maximum toho, co se dozvěděly. Jednak kvůli sobě, aby viděly, kolik se naučily nového, jednak kvůli ostatním, aby tak společně ze všech těchto výstupů získaly co nejvíce znalostí a vědomostí, ke kterým samostatně dospěly.

Našla jsem také dvě věci, které projektu chyběly. Byla to jednak hodina věnovaná celkovému shrnutí projektu, úkolům a činnostem zaměřeným na to, aby si děti zopakovaly, uspořádaly a případně vyjasnily to, co se dozvěděly. Tímto způsobem je možné předejít situaci, že nabyté vědomosti dětem jen "projdou kolem uší a vyšumí do prázdna..." Výstupy z této hodiny by pro mě byly zpětnou vazbou. Po tom, kdy děti prošly všemi centry, se jejich názor na některé věci zřejmě ještě mírně změnil a upravil. Možná by se to promítlo i do práce v některých centrech, které dělaly dříve. Když bychom se ale v závěru vrátili k některým otázkám, které jsme řešili na začátku a v průběhu projektu, zjistili bychom, jak děti ovlivnil, zda jsme dosáhli vytyčených cílů. Z tohoto důvodu je vhodné vyčlenit čas věnovaný celkovému uzavření projektu.

Druhou věcí, kterou v příštím projektu doplním, bude zapojení zpěvu. Děti v tomto programu nemají samostatný předmět hudební výchova, proto je vhodné zapojit tematickou píseň vždy, pokud je to jen trochu možné. Zpestří průběh práce, zároveň je vhodnou motivací, může sloužit jako signál pro začátek a konec práce.

Téma dětí skutečně oslovilo, proto pracovaly zaujatě. V přípravě dalších center se však ještě zamyslím nad tím, jak udržet aktivitu dětí po celou dobu práce, jak je motivovat i v jejím průběhu. Pozornost dětí klesá úměrně délce jedné činnosti, proto se pokusím vymyslet jednotlivé aktivity tak, aby byly co nejvíce různorodé.

#### **4. 5. Shrnutí návrhů pro další práci v centrech aktivit**

- činnosti v centrech by měly být co nejpestřejší (propojit s dramatizací, střídat typ úkolů a činností)
- pro každé centrum vytvořit doplňkové úkoly pro rychlíky
- předem promyslet a poskytovat dětem názorné pomůcky pro řešení úloh
- vymezit požadovaný rozsah práce (+individualizace)
- dávat dětem konkrétní příklady

- připravit předem materiály, které budou děti pro práci potřebovat
- poskytovat dětem informace o čase (před zahájením práce i v jejím průběhu)
- nalézt způsob, jak do projektu zapojit hudbu a zpěv
- zařadit hodinu na uzavření projektu

Poznatky předcházející části akčního výzkumu se nyní pokusím zohlednit a využít při přípravě následujícího projektu na téma "S Boženou Němcovou za pohádkou".

#### **4. 6. Návrh dalších center aktivit**

Na základě ukončení první etapy akčního výzkumu a zkušeností, které jsem v ní nabyla, jsem se nyní pokusila vytvořit další úkoly do center aktivit, které pokračují v rozvoji kompetence k řešení problémů. Snažím se v nich zohledňovat všechny návrhy pro další práci v centrech, ke kterým jsem v průběhu prvního cyklu akčního výzkumu dospěla.

Celá organizace center má v této třídě již zaběhnutý rámec, proto i v obou těchto projektech zůstává zachována. Děti se zapisují do center pro jednotlivé dny podle zápisového archu na dveřích (viz příloha), mají na ně vyhrazen stejný čas i dny v týdnu (s možností je pružně měnit a přizpůsobovat aktuálním potřebám), zahájení i konec probíhá v kruhu na koberci. Zásadní organizační změna, ke které v tomto projektu oproti prvnímu došlo, byla v tom, že jsem ještě rozdělila čtení a psaní na samostatná centra, z důvodu větší pestrosti práce v projektu.

Nyní uvedu návrhy uvedení projektu i jednotlivých úkolů do center aktivit, které jsem vytvořila na téma "S Boženou Němcovou za pohádkou".

#### 4. 6. 1. Uvedení projektu

Zahájení poslechem pohádky od B. Němcové Šípková Růženka (magnetofonová nahrávka Pohádky pro nejmenší, čte J. Hlaváčová a V. Preiss).

Následuje práce s ukázkou.

Předpokládaný vývoj rozhovoru:

Já: „Co jsme právě slyšeli?“ => Děti: „Pohádku.“

Já: „Proč myslíte, že to byla pohádka?“ => Děti: „Je to vymyšlené, není to skutečný příběh...“

Já: „Má pohádka ještě nějaké jiné znaky, podle kterých ji můžeme poznat?“ => návrhy dětí.

Já: „Na základě poslechu a toho, co jsme právě vyjmenovali, můžeme tedy říci, že pohádka má:

- smyšlený děj
- hlavního hrdinu, který je nositelem kladných vlastností (lakomí princové, kterým šlo o bohatství, se k zámku nedostali, poctivému a hodnému Janovi se růže samy rozestoupily)
- hrdina prochází těžkými zkouškami, které vždy překoná a zvítězí nad zlem (Jan zlomí kletbu zlé sudičky, když se k Růžence přes trny dostane a dá jí polibek z lásky)
- zlo ztělesňuje zlý člověk (př. zlá sudička), čarodějnice, drak, určitá zvířata (př. had).“

Já: „Poznali jste, od koho tato pohádka je?“ => Děti: „Od Boženy Němcové.“

Já: „O Boženě Němcové zjistíte něco sami už víte, nové informace se dozvíte v průběhu práce v centrech. Nyní ale zkusíme společně objevit nějaké znaky, které jsou charakteristické pro pohádky právě Boženy Němcové. Některé její pohádky znáte, některé možná ne. Já tu mám připravené krátké ukázky některých z nich. Pokusíme se na nich najít něco, co mají společného.“

Ukázky:

1)

Všichni se hněvali, že mladík pannou opovrhne, již co bohyni ctili; ale nejvíce to ovšem mrzelo Miladu. I pomyslí si: do třetice všeho dobrého; pročez ihned prohlásila, aby se opět druhý den shromáždili, a kdo zelený věnec vpole přetne, že se stane jejím manželem. (...)

Mlčky a s truchlivým srdcem sedl Vojtěch na koně a jel do města, aby se potřetí o své štěstí pokusil. (Divotvorný meč)

„Nad tím se kmotra pranic nermuť,” pravily tři kmotřičky, „my víme, že bys dala, kdybys měla, proto ničehož od tebe nežádáme. Zde vezmi od nás něco na přilepšení,” a každá kmotra dala jí tři zlaté peníze. Nato šly všechny tři k dítěti, které na lůžku spalo. První je políbila na oči a zašeptala: „Kdykoliv tyto oči zapláčou, ať z nich místo slz perly padají!” Druhá políbila ústa a zašeptala: „Kdykoliv se tato ústa zasmějou, ať z nich růže vypadne!” Třetí políbila na nohy a přála: „Kamkoliv ty nožky vkročí, tam ať zlato po nich zůstane!” (Dobré kmotřinky)

Když bylo Nesytovi tři dni, již ho matka prsem uživit nemohla a musela ho krmit kaší. Snědl jí tři misky a přece křičel hladem. Nevědělať žena, co si s ním má počít. (Nesyta)

**Magická čísla:**

V pohádkách často musí hrdinové (př. pro osvobození princezny) splnit tři úkoly:

- Vojtěch musí v pohádce Divotvorný meč přetnout postupně tři věci (závoj, prsten, zelený věnec) přesně vpůli, aby se stal princezniným ženichem
- princ Bajaja musí zabít tři draky, aby zachránil tři princezny
- princezna Běla v pohádce o Bílém hadu chodí navštěvovat svého chotě po tři noci, aby ho vysvobodila ze zakletí

V pohádkách často vystupují postavy v magických počtech 3, 7

- 3 sudičky, 3 věštby
- Sedmero krkavců
- tři princezny v Bajajovi – Zdoběna, Budinka a Slavěna

2)

První den hlídal táta. O půlnoci zdá se mu, že vidí uprostřed pole bílého koně se pást; zůstane celý u vidění, myslí sobě, jak se tam asi ten kůň dostal; i pustí se za ním, aby ho odehnal. Když se ale k němu přiblížil, utekl kůň na druhou stranu, a tak ubohého Vávru šálil až do hodiny s půlnoci; potom najednou zmizel. Vávra nevěděl, co si má o tom pomyslet, a vypravoval o tom ráno synovi. (Divotvorný meč)

### Magická půlnoc

V pohádkách bývá půlnoc magická:

=> Vzpomenete si na pohádky, v kterých byla důležitá půlnoc a proč?

3)

Zostrá dívá se Vojtěch, zdali jej oko neklame; pak založí ručnici a chce střílet, tu naň koník volá: „Nestřílej, bylo by to k tvému neštěstí!“ Po těch slovech přiblížil se kůň lehkým krokem až k samému Vojtěchovi a pravil dále: „Já jsem tvoje matka; chceš-li mě vysvobodit a sám sebe šťastným učinit, sedni na mne, já tě odtud odnesu.“ (Divotvorný meč)

Již měli hada pět let, tu se jednoho dne ozve při snídani z pece hlas: „Táto, když jste si mě vzal na starost, tak mě musíte také oženit.“ „Nu, pro mě, já tě ožením,“ odpověděl sedlák, který si pomyslel, že je to hadův hlas. „Ale kteroupak bys rád?“ „Žádnou jinou než Bělu, dceru knížete,“ odpověděl had. (O bílém hadu)

Tu had prosí potřetí: „Bělinko, ženo drahá, polib mě!“ S hrůzou zamhouřila Běla oči a políbila hada. V tom okamžiku cítí se v náručí, a když oči otevře, potká se oko její s láskyplným zrakem krásného muže. (O bílém hadu)

„Kdopak jsi?“ ptá se Nesyta zvědavě, protože o čertu nikdy neslyšel, jak vyhlíží, a tedy ho nepoznal.

„Já jsem čert, a nebojíš-li se, pojď ke mně sloužit; práce mnoho není, pohodlí dosyta a výsluha bohatá.“ (...)

Když Nesyta svolil, že půjde do pekla na službu, vzal ho čert na záda, letěl s ním v povětří a postavil ho doprostřed velké síně, kde stály tři kotle.



*„Pod tyto kotle musíš přikládat, to je tvá jediná práce,” řekl čert. „Budeš-li u mne sedm let, dám ti za výsluhu, co budeš chtít. To ti však povídám, do kotlů se podívat nesmíš.” (Nesyta)*

### **Nadpřirozené bytosti**

V pohádkách vystupují nadpřirozené bytosti a mluvící zvířata, často to bývají zakletí nebo mrtví lidé.

=> Jaké kromě čertů známe ještě jiné nadpřirozené bytosti?

=> Vymyslete pohádky, kde takové vystupují. (př. O lesní ženě)

4)

*Zase se přistěhovala do zámku radost, černé sukno se odestřelo a místo jeho zastoupilo červené. Bajaja byl králem ve svém království a požíval do smrti se svou manželkou nekaleného štěstí. (Princ Bajaja)*

*Marie žila s drahým Rodislavem v lásce a rozkoši a do smrti nedaly dobré kmotřinky na ni čeho dopustit, co by jí život bylo zakalilo. (Dobré kmotřinky)*

### **Šťastný konec**

Zazvonil zvonec a ...

Všechny znaky pohádek, které jsme společně odhalili, zapisujeme na myšlenkovou mapu na flipu (viz příloha), kterou budou mít děti po celou dobu projektu na očích.

Zahájení i ukončení práce v centrech bude vždy signalizovat píseň "Kdyby se v komnatách", která bude hrou na kytaru a společným zpěvem svolávat děti do kruhu.

#### 4. 6. 2. Návrhy jednotlivých činností do center aktivit

##### **Centrum psaní:**

Stal(a) jsi se spisovatelem (spisovatelkou) a právě jsi se rozhodl(a), že napíšeš Velkou knihu pohádek. S první pohádkou začínáš právě teď... Zvol děj, prostředí i postavy podle své fantazie, vzpomeň si ale na znaky, které by pohádka měla mít. Dobře si rozvrhni čas, nezapomeň, že každá správné pohádce by neměla chybět ilustrace.

(Pohádka by neměla být kratší než jedna stránka textu.)

❖ pro rychlíky:

Poslouchali jsme pohádku O kohoutkovi a slepičce. Zkus vymyslet a napsat, jak by pohádka pokračovala, pokud by slepičce poslední, za kým běžela prosit o pomoc, nevyhověl a poslal ji opět k někomu dalšímu?

##### **Komentář:**

Po úvodní písni je dětem vždy před zahájením práce v centrech puštěna jedna magnetofonová nahrávka pohádky od Boženy Němcové (délka max. 10min), která slouží jako vzor pro děti, které budou vzápětí vlastní pohádku vytvářet. Po celou dobu mají zároveň před očima myšlenkovou mapu, která jim slouží jako osnova toho, co by v žádné pohádce nemělo chybět.

Chlapci s dyslexií a dívky, která má individuální vzdělávací program, je minimální rozsah pohádky omezen na půl stránky.

### Centrum čtení:

1. Přečti si pohádku. Jsou v ní nějaké typické znaky pohádek? Které? Vypište je společně na papír.
2. Jistě si všimneš, že chybí konec. Inspiruj se vlastní fantazií a zkus vymyslet, jak pohádka končí. S ostatními v centru pohádku nacvičte jako představení (zvolte jednoho vypravěče, který bude vaši pohádku doprovázet slovy).

❖ pro rychlíky:

Poznáš, ze které pohádky jsou tyto říkanky? Znáš i její děj? Nauč se říkanky přednášet.

„Smolíčku, pacholíčku,  
otevři nám svou sedničku,  
jen dva prstíčky tam strčíme,  
jen co se ohřejeme,  
hned zas půjdeme.”

„Za doly, za hory,  
mé zlaté parohy,  
kde se pasou!

Smolíčka  
pacholíčka  
jeskyňky nesou.”

### Komentář:

Pohádky pro dramatizaci byly odlišné pro každou skupinu, aby děti nebyly ovlivněny tím, co již viděly. Zvolila jsem následující pohádky: O Nesytovi, O chytré princezně, O jednom starém psu a vlku, O labuti, O bílém hadu.

Protože časové vymezení center neumožňovalo dočíst skutečný konec pohádky podle Němcové, byla jsem domluvena s třídní asistentkou, že si dokončení originálu dočtou vždy společně v družině.

### Centrum vědy a objevy

1. V knížce *Osudové ženy* a v ostatních přiložených materiálech společně vyhledejte nové informace o Boženě Němcové. Vytvořte písemnou prezentaci toho, co jste se dozvěděli.
2. Vysvětlíte, kdo je vlastenec (najděte v encyklopedii a pokuste se říci vlastními slovy).
3. Z textu zjistí, na jakém místě strávila Božena Němcová své dětství, a najdi ho na mapě.

❖ pro rychlíky:

Zkus vyhledat a napsat co nejvíce pohádek od B. Němcové. (Která skupina vyhledá nejvíce, vyhrává.)

### Komentář:

*Splnění úkolů 2 a 3 (vysvětlení pojmu vlastenec a nalezení Ratibořic na mapě) jsem konzultovala a kontrolovala s každou skupinou soukromě, aby měla každá z nich možnost splnit tyto aktivity samostatně. Při závěrečné prezentaci prací děti představovaly pouze svůj flip. Až poslední skupina vyslovila svá řešení úkolů nahlas a ostatní kontrolovali jejich správnost.*

## Centrum matematika

1. Vyřeš následující příklad:

Nesyta za své služby peklu dostal od čerta kouzelný plášť, kdykoliv sáhl do kapsy, vytáhl z ní hrst plnou zlaťáků. Protože ale nemyslel jen na sebe, ale i na ostatní, rozdával zlaťáky na všechny strany. Než ale peklu plášť vrátil, udělal si zásoby zlaťáků do dřevěných sudů. Kolik měl Nesyta celkem peněz, když plášť vrátil a měl:

v každém sudu 600 zlaťáků?



\_\_\_\_\_

v každém sudu 500 zlaťáků?



\_\_\_\_\_

v každém sudu 200 zlaťáků?



\_\_\_\_\_

v každém sudu 900 zlaťáků?



\_\_\_\_\_

v každém sudu 700 zlaťáků?



\_\_\_\_\_

v každém sudu 400 zlaťáků?



\_\_\_\_\_



2. řešte slovní úlohy:

- a) Jeníček a Mařenka sbírali v lese jahody. Jeníček nasbíral 7 džbánek, v každém bylo 40 jahod. Mařenka nasbírala jen 6 džbánek, ale v každém bylo 50 jahod. Kdo z nich nasbíral jahod více a o kolik?
- b) Tatínek se pro ně z lesa dlouho nevracel, děti měly hlad, a proto Jeníček snědl ze svých sedmi džbánek 4 a Mařenka ze svých šesti džbánek snědla 3. Kolik jahod zbylo Jeníčkovi a kolik Mařence?
- c) Když ale odpočívali po jídle, srnka jim oběma dohromady ještě 60 jahod ujedla. Kolik jahod zbylo Jeníčkovi a Mařence potom?
- d) Pokud by Jeníček s Mařenkou rozdělili všechny jahody, které jim nakonec zbyly, a rozdělili by je na tři hromádky (pro Jeníčka, pro Mařenku, pro srnku), kolik jahod bude mít každý z nich?

! Pracuj samostatně, pokud si nebudeš vědět rady, obrať se na kamaráda ze své dvojice. Pokud on požádá o pomoc tebe, pokus se mu úlohu co nejlépe vysvětlit a ke způsobu řešení ho přivést.

❖ pro rychlíky:

1. Řeš rébus s dračími hlavami (na tabuli).
2. Vymysli vlastní pohádkovou slovní úlohu.

**Komentář:**

*Před každým centrem si děti samostatně vytvořily dvojice nebo trojice (podle počtu dětí), které si budou při řešení úloh vzájemně pomáhat.*

*Pro názornost slovních úloh jsem měla pro děti připravené obrázky džbánek a potřebného množství jahod, aby si mohly v případě potřeby úlohu vymodelovat.*

*Téměř všechny děti vymyslely svou vlastní úlohu, pokud bylo potřeba, pomohla jsem jim s formulací. Když byl dostatek času, řešili jsme je ještě při závěrečné prezentaci, pokud ne, vždy jsem pro ně našla místo v hodině gramotnosti. Žádná z úloh nezůstala nevyřešená, aby děti neměly pocit zbytečnosti odvedené práce a naopak vnímaly její smysl.*

### Centrum ateliér

Poslouchali jsme pohádku o Šípkové Růžence. Nyní si vyrobíme z papíru malé loutkové divadlo s postavami i kulisami tak, abychom si ji mohli zahrát.

Na čtvrtku nakresli postavu z pohádky Šípková Růženka. Poté ji vystřihni a připevni na špejli.

Domluvte se v centru a každý nakreslete jednu postavu z této pohádky a také jednu kulisu k pohádce – tak, abyste měli na představení všechny postavy, které zde vystupují, a kulisy ke každému prostředí, v kterém se pohádka odehrává.

❖ pro rychlíky:

Nacvičte svou pohádku tak, abyste ji mohli zahrát ostatním skupinám.

#### Komentář:

*Práce v tomto centru vycházela vždy z pohádky, kterou jsme poslouchali v úvodu. Byly to následující pohádky: Šípková Růženka, Perníková chaloupka, Čert a Káča, O kohoutkovi a slepičce, O Smolíčkovi.*

### 4. 6. 3. Uzavření projektu

Závěru projektu byla věnována jedna hodina na to, aby si děti zopakovaly a připomněly vše, co se dozvěděly, a já abych měla celkovou zpětnou vazbu. Děti pracovaly ve skupinách, aktivity byly pojaty formou soutěže.

Rozřazení dětí do skupin:

Každý si vylosoval papírek, na kterém byly následující postavy. Děti se rozřadily do skupin podle pohádek, do které patřily.

**Perníková chaloupka**

Jeníček

Mařenka

bába, které někdo loupe perníček

dědek, který se v pohádce mnohokrát ptá: „Osobo, neviděla jste tudy jít děti?“

### O Smolíčkovi

Smolíček

Jelen

Jeskyňka

Jeskyňka

### Šípková Růženka

Růženka

princ Jan

hodná sudička

zlá sudička

### O kohoutkovi a slepičce

kohoutek

slepička

studánka

švec

kravička

### Čert a Káča

čert

Káča

ovčák

pan kníže

Následovala práce ve skupině:

#### I. Test na pohádky

1. V pohádce Čert a Káča má na konci vyprávění čert z Káči:

- A) radost      B) legraci      C) strach      D) prospěch.

2. Pohádka o Perníkové chaloupce začíná tím, že Jeníček a Mařenka šli s tatínkem do lesa. Zatímco on sekal dřevo, děti sbíraly:

- A) jahody      B) maliny      C) borůvky      D) odpadky.

3. V pohádce Neohrožený Mikeš se Mikeš vyučil:
- A) truhlářem    B) kovářem    C) prodavačem    D) ševcem.
4. V pohádce o Smolíčkovi žije Smolíček u jelena, jehož paroží je:
- A) diamantové    B) stříbrné    C) obyčejné    D) zlaté.
5. V jedné z pohádek Honza chce být pánem, a proto se chce naučit:
- A) německy    B) anglicky    C) latinsky    D) správně česky.
6. V pohádce Chytrá horákyň se Manka nakonec provdá za:
- A) starostu    B) knížete    C) závodníka na koloběžce  
D) prokurátora.
7. V jedné pohádce matka řekne synům: „Kéž byste se všichni stali krkavci!“  
Těch synů bylo:
- A) šest    B) sedm    C) osm    D) třicet dva .

## II. Test na Boženu Němcovou

1. V jakém městě se Božena Němcová narodila?
2. Jak se jmenovala Božena Němcová vlastním jménem?
3. Kde Božena Němcová strávila své dětství?
4. V jakém století Božena Němcová žila?
5. Vyjmenuj 3 pohádky Boženy Němcové.
6. Vyjmenuj 3 typické znaky pohádek, které se objevují v dílech Boženy Němcové.
7. Která osoba ovlivnila Boženu Němcovou natolik, že o ní pak tato spisovatelka napsala slavný román?
8. Jak se v tomto románu jmenovala postava Boženy Němcové, která zde také vystupuje?

### III. dramatizace pohádky:

Vyberte dva ze své skupiny. Ti dostanou krátký čas na přípravu úryvku z jedné pohádky - ta jim bude určena. Limit na předvedení scénky je 1 minuta. Herci nesmí použít žádné jméno z pohádky. Ostatní ze skupiny se následně domluví a na první pokus musí poznat, o jakou pohádku šlo.

Vybrané pohádky:

- O Nesytovi
- O bílém hadu
- O jednom starém psu a vlku
- O labuti
- O chytré princezně

*Za každou správnou odpověď si děti připsaly jeden bod (3 pohádky, 3 znaky – 3 body). Za uhádnutí pohádky v třetí aktivitě též 3 body. Tuto soutěž jsme následně vyhodnotili a vítěze odměnili potleskem.*

#### **4. 7. Akce a reflexe center aktivit na téma "S Boženou Němcovou za pohádkou"**

V další etapě mého akčního výzkumu se nyní zmíním o tom, zda zohlednění některých návrhů pro další činnosti do center aktivit přineslo zlepšení.

Za nejzásadnější krok ke zvýšení efektivity práce v centrech pokládám zařazení hodiny na uzavření celého projektu. Děti tak měly možnost si nabyté vědomosti nejen zopakovat a utřídit, ale také samy viděly, že si z něj něco odnesly, že v nich něco zanechal a byl pro ně tedy přínosem. Při vyhodnocení soutěže, která byla pro tento účel určena, dosáhly tři skupiny plného počtu bodů, další dvě ztratily jen jeden bod. Pro mě bylo toto velmi cenné zjištění, viděla jsem, že i má práce měla nějaký smysl a výsledek.

Jako další pozitivní změnu jsem vnímala zařazení tematické písně, a to nejen z důvodu, že děti měly příležitost si zazpívat, ale přineslo to i příjemnou atmosféru, děti zpěv na další činnost naladil a motivoval. Navíc to byl jasný signál pro zahájení a



ukončení center, děti měly v průběhu písničky na začátku možnost dokončit činnost z přestávky, na konci dopsat sebehodnocení a dojít k ostatním do kruhu.

K lepší organizaci práce v centrech vedlo i to, že jsem děti předem informovala, kolik si na kterou činnost vyhradit času, a pak je včas upozornila, že se blíží závěr, aby dokončovaly práci a napsaly sebehodnocení. Výsledkem toho bylo, že na konci závěrečné písničky byli všichni už společně v kruhu připraveni na prezentace.

Další věcí, která výrazně urychlila práci, bylo to, že při zahajování každých center děti dostaly spolu s instrukcemi všechny potřeby (př. čtvrtky, mapy) a také své vlastní pomůcky na vymodelování úloh v centru matematika a neztrácely pak čas tím, že si je musely vytvářet samy.

Doplňkové úlohy, které byly napsány přímo na instrukcích v centrech, motivovaly děti k rychlejší a svižnější práci. Když viděly, že po skončení dosavadní činnosti budou mít co dělat dále, zbytečně s prací neotálely (což ale neznamenal, že by ji odbyly). Úlohy pro rychlíky byly vždy činnostmi přitažlivou, takovou, která u dětí vzbuzovala pozornost i na konci práce.

Jednotlivé činnosti v centrech byly celkově pestřejší než v předchozím projektu, děti dostaly více příležitosti k tomu, aby se projeví (dramatizace v centrech čtení i ateliér), i to bylo výrazným motivačním prostředkem. Rozmanitost úkolů byla oproti minulým centrům znát také v matematice, slovní úlohy byly doplněny a proloženy hlavolamem a tvorbou úlohy vlastní. Zejména poslední úkol děti velice přitahoval, téměř všichni vlastní úlohu vymysleli. Jejich zadání bylo velmi nápadité, oblíbenou činností pak bylo zadávání tohoto příkladu ostatním, kteří ho řešili.

V centru matematika byla nyní má účast potřeba naproti předchozímu projektu minimálně, jelikož nyní si na základě instrukce děti mnohem více vypomáhaly vzájemně a navíc měly předem přichystané pomůcky, díky nimž si mohly úlohy názorně vymodelovat.

Co se týká centra psaní, děti zde před zahájením tvorby vlastní pohádky dostaly konkrétní příklad toho, jak by měla vypadat, navíc po celou dobu práce před sebou měly myšlenkovou mapu se znaky pohádek, kterou jsme společně vytvořili při zahajování projektu. Měly zároveň vymezený minimální rozsah, který měly při psaní splnit, většina z nich se ale rozepsala a překročila ho více než dvojnásobně.

Důkazem toho, že tato činnost děti zaujala, bylo to, že tři z nich přinesly po víkendu další pohádku, kterou samy napsaly a ilustrovaly. Jedna z nich měla 16 stránek...

Práce v centru vědy a objevy probíhala nyní plynuleji díky tomu, že děti předem dostaly vhodnou mapu ke hledání Ratibořic a také věděly, v kterých informačních zdrojích všechny potřebné informace vyhledají.

Práce v centrech čtení a ateliér byla zpestřena dramatizací a hraním pohádek, tedy činnostmi u dětí velmi oblíbenými. Úkoly, které vlastnímu ztvárnění pohádek předcházely, plnily děti motivovány tím, že vedly právě k těmto činnostem.

Co se týká rozvoje klíčové kompetence k řešení problémů v těchto centech aktivit, myslím si, že i zde se můj záměr do jisté míry zdařil. Snažila jsem jednotlivé úkoly vymyslet a formulovat jako problém, tak, aby nabízely více variant řešení, nutily děti k zamyšlení se nad nimi.

Již při úvodu do těchto center musely děti vyřešit problémový úkol, a sice najít shodné znaky v ukázkách jednotlivých pohádek a na základě toho dojít k určitému zobecnění. Toto téma je dětem blízké, velmi rychle proto společné znaky odhalily a jmenovaly další pohádky, ve kterých se objevují.

Úkoly v centrech psaní a ateliér podporovaly kreativitu a tvůrčí schopnosti, v ateliéru navíc děti musely vyřešit situaci, kdy se měly kolektivně domluvit na tom, kdo bude zpracovávat jakou postavu a kulisu, aby měly pro následné sehrání pohádky všechny potřebné rekvizity. Jak už jsem říkala, v této třídě se klade velký důraz na spravedlnost, proto děti našly vždy takové řešení, aby jejich zásluha na výsledku byla rovnoměrná. Pokud někdo kreslil hlavní postavu, vytvářel méně důležitou kulisu a obráceně.

V centru čtení bylo problémovým úkolem nalezení obecných znaků pohádky v konkrétní ukázce. Děti však na základě předchozích zkušeností vždy odhalily všechny podstatné znaky rychle. I zde byla od dětí vyžadována kreativita, když musely samostatně vytvořit závěr pohádky, navíc tato kolektivní práce po dětech vyžadovala schopnost naslouchání si a ústupků. Každý přišel se svým řešením nastalé situace (pohádky byly přerušeny vždy ve zlomovém momentě), proto musely děti najít způsob, kterým návrh vyberou. Většinou volily kompromis a své návrhy kombinovaly.

Úkolem ve vědách a objevech bylo vyhledat informace o Boženě Němcové, odlišit ty podstatné od méně podstatných a vytvořit prezentační flip. I zde byla

vyžadována kolektivní domluva mezi dětmi, jak si společnou práci rozdělí. Děti tyto situace většinou řeší tak, že každý vyhledá několik informací, následně si je společně sdělí a rozvrhnou, kdo kterou napíše, aby se některé neopakovaly. Problémovým úkolem bylo i vyhledat a následně vlastními slovy vysvětlit, kdo je vlastenec. Děti většinou tento výraz chápaly, přibližovaly ho ostatním na konkrétních příkladech toho, co vlastenec dělá (př. propaguje český jazyk). I vyhledání Ratibořic na mapě děti zvládly bez problému, i přes to, že hledaly v mapě bez rejstříku a pouze podle dvou údajů (leží ve východních Čechách na řece Úpě).

Centrum matematika se k rozvoji kompetence k řešení problémů přímo nabízí, děti zde opět nejprve rozpoznávaly, zda se již s podobným typem úlohy setkaly, dále musely zvolit správnou strategii k vyřešení úlohy a postupovat systematicky – pozorně přečíst zadání, zjistit, co mají spočítat, vyhledat v textu informace, které k tomu potřebují, posoudit, zda jim dané informace stačí k zodpovězení otázky a přehledně je zapsat. Správnost svých výpočtů musely kontrolovat a pokud byl jejich první pokus neúspěšný, nesměly se nechat odradit a v hledání řešení pokračovat. Na základě instrukce také měly zvolit způsob, jak postup vysvětlit kamarádovi. Jak jsem již zmiňovala, spolupráce v tomto centru je velmi přínosná, všechny děti s větší či menší pomocí všechny úlohy vyřešily a většina vymyslela vlastní slovní úlohu, i zde měly tedy děti prostor k tvůrčí práci.

Na závěr mohu říci, že realizace dalších naplánovaných center aktivit mi přinesla mnoho dalších zkušeností a ve své praxi jsem se posunula opět o kousek dál. Věřím, že pokud budu takto pokračovat i nadále, postupně se mi podaří naplňovat i další úkoly, před které budu ve své pedagogické činnosti postavena a nad kterými se budu zamýšlet.

## 5. Závěr výzkumné části

Ve výzkumné části jsem si v praxi vyzkoušela naplánovat a následně realizovat centra aktivit v programu Začít spolu s ohledem na rozvoj kompetence k řešení problémů. Snažila jsem se úkoly do jednotlivých center koncipovat tak, aby se dotkly jednotlivých dílčích složek dané kompetence a utvářely a rozvíjely ji tak celkově. Činnosti měly směřovat k tomu, aby se děti naučily vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznaly a analyzovaly problém, přemýšlely o jeho příčinách, promyslely a naplánovaly způsob jeho řešení na základě vlastního úsudku a zkušeností. Úkoly v centrech vyžadovaly systematický postup při samostatném i kolektivním vyhledávání informací potřebných k řešení problému, objevování různých variant řešení a následném hledání té nejvhodnější. Dále bylo zapotřebí logické myšlení, vytrvalost při hledání konečného řešení problému a ověřování jeho správnosti. Děti se měly prostřednictvím obou center učit kriticky myslet, činit rozhodnutí, umět je obhájit a zdůvodnit a zároveň za ně nést odpovědnost. To vše jsou věci, které by měl žák na konci základního vzdělávání zvládat, proto je pro každého učitele velmi důležité vědět, jak k těmto schopnostem své žáky dovést. Já jsem si to nyní vyzkoušela a na základě předchozích reflexí mohu myslím říci, že svůj záměr jsem alespoň částečně uskutečnila.

Mým cílem bylo dále připravit práci do center tak, aby byla podnětná, zajímavá, aby samotné zadání úkolů bylo pro děti motivací. Ze způsobu, jakým děti oba projekty přijaly a po celou dobu pracovaly, si dovoluji říci, že tento záměr jsem splnila.

Dalšími cíli, se kterými jsem do toho výzkumu šla a které jsem také uskutečnila, bylo sledovat děti při práci, vést záznamy z pozorování, ze shromážděných materiálů a reflexe i sebereflexe práce dětí vyvodit závěry pro svou další práci a celkově zhodnotit i svou práci - naplánování a přípravu projektu, jeho uvedení, organizace jeho průběhu a uzavření.

Metoda akčního výzkumu mi pomohla odhalit nedostatky, které se v mé přípravě prvního projektu objevily, poučit se z nich a na základě takto získaných poznatků naplánovat a realizovat centra další. Zaznamenala jsem tak významný posun ke zlepšení, přesto budu muset tento postup ve své praxi ještě mnohokrát opakovat, než si budu jistá plněním stanovených cílů. Učit se a posouvat v tomto

směru dál ale zřejmě nepřestanu nikdy, z každé další zkušenosti, z každého uskutečněného projektu i jakékoli jiné činnosti se vždy poučím pro příště, i když to bude jen drobnost.

V průběhu tohoto výzkumu jsem tedy našla odpovědi na některé otázky, které jsem měla před uskutečněním obou projektů, i těch, které vyvstaly v jejich průběhu. Naučila jsem se pracovat s vlastními chybami a poučit se z nich.

Na závěr mohu říci, že pro mě celá výzkumná část byla velkým přínosem a zajímavou zkušeností, která mi pomohla s utvořením konkrétnější představy o tom, jak co nejefektivněji pokračovat ve své další pedagogické činnosti.



## ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Tvorba diplomové práce pro mě byla velmi cennou a zajímavou zkušeností. Dozvěděla jsem se nové poznatky a informace a utřídila si vědomosti z teorie, které jsou pro efektivní činnost v praxi nezbytné a podmiňují ji.

V teoretické části jsem se pokusila přiblížit vývoj a cíle transformace českého školství a nastínit tak současné pojetí výchovy a vzdělávání. V souvislosti s těmito reformami jsem se dále věnovala pojmu *klíčové kompetence*, který je s transformací neodmyslitelně spojen, jelikož tyto kompetence jsou pro úspěšný a spokojený život nezbytné, proto je nutné je rozvíjet již od nejmladšího věku. Objasnila jsem výrazy *alternativní škola* a *inovativní škola* a porovnávala jejich pojetí vzdělávání s tradičními školami. Značně jsem se zabývala programem *Začít spolu* a zejména způsobem práce v centrech aktivit, protože z těchto poznatků jsem vyšla ve výzkumné části své práce.

Velkým přínosem pro mě byla přímá zkušenost s metodou akčního výzkumu, která mě donutila k systematické činnosti při práci na projektu – plánování, realizace, vyhodnocení, poučení se, opětovné plánování. Tuto činnost děláme i běžném životě, náš mozek vyhodnocuje situace, se kterými získal zkušenost, a poučí se z nich pro příště. Mnohdy to ale děláme neuvědoměle, v běžném životě vědomě nereflektujeme vše, co děláme. Pokud ale nastane situace, kdy se chceme v něčem opravdu zlepšit a zvýšit efektivitu dané činnosti, je tento postup velmi přínosný. Donutí nás přemýšlet nad tím, co se událo, v čem se vyskytl problém, jaká byla jeho příčina, zda-li se mu dalo předejít a popřípadě jak... Pokud budeme postupovat opravdu systematicky, akční výzkum nás navede k tomu, abychom se ve své činnosti s každou další získanou zkušeností neustále zlepšovali...

V úvodu práce jsem si kladla několik otázek, na které jsem se snažila najít odpověď. Mezi nimi byla i otázka, zda dokážu připravit centra aktivit. Vzhledem ke dvěma naplánovaným a realizovaným projektům si mohu nyní odpovědět, že ano. Aby to ale neznělo příliš sebevědomě, musím hned dodat, že jsem si vědoma rozdílnosti toho, kdy jsem tato centra realizovala pouze jako "návštěvník" ve třídě, kde jsou již všechna pravidla i organizace této formy výuky zaběhnuta, a naproti tomu pokud bych měla vše realizovat sama od začátku. Odpověď na tuto otázku snad získám během dalších let...

Mým dalším otazníkem bylo, jakým způsobem vzbudím u dětí zájem pro práci v centrech aktivit. V tomto ohledu si již věřím více, podle reakcí dětí na oba mnou realizované projekty a na způsob, jakým ho přijaly a po celou dobu pracovaly, usuzuji, že dokážu najít způsob, jakým děti do činnosti vtáhnout.

Má třetí otázka se týkala toho, zda dokážu vymyslet úkoly pro jednotlivá centra aktivit tak, aby činnosti v nich byly rozličné a přesto byly spojeny jedním tématem. Obohacení a pestrost činností v jednotlivých centrech byly jedním z kroků, ke kterým jsem přistoupila ve druhé fázi výzkumu na základě zkušenosti z fáze první. Ve druhém projektu jsem si dala záležet na tom, aby aktivity byly skutečně co možná nejrozmanitější. Zařadila jsem dramatizaci, zpěv, hlavolamy... Střídáním činností se mi podařilo po celou dobu udržet vysokou aktivitu dětí a motivaci k činnosti. Proto si myslím, že i na tuto otázku si mohu odpovědět kladně.

Poslední otázka směřovala k tomu, jak vytvořit úkoly pro jednotlivá centra tak, abych jimi zároveň rozvíjela u dětí klíčové kompetence. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila přednostně na kompetenci k řešení problémů, i když jak jsem se již zmiňovala, nelze ji striktně oddělit od kompetencí ostatních, k jejichž rozvoji tímto stylem práce přirozeně dochází. Promyšlená příprava jednotlivých úkolů, které cíleně povedou k rozvoji dané kompetence, je pro mě zatím opravdu náročná. U této kompetence je to navíc dáno tím, že její dílčí složky nabývají smyslu teprve v kontextu ostatních složek, proto je musíme rozvíjet rovnoměrně. Cílený rozvoj kompetencí prostřednictvím úkolů v jednotlivých centrech je pro mě tedy zatím obtížný, přesto si myslím, že se mi podařilo udělat alespoň krok k rozvoji kompetence k řešení problémů u dětí, a je pro mě velkou výzvou v tomto záměru nadále pokračovat.

Alespoň částečné odpovědi na své počáteční otázky jsem tedy našla, v průběhu práce ale vyvstaly otázky jiné, a to:

- Dokážu zorganizovat a vést centra aktivit i ve své třídě, kde ještě nebude zaběhnutý řád?
- Dokážu se inspirovat zkušenostmi, a přesto přispět vlastními nápady do center aktivit něčím novým?

Odpověď na tyto otázky zřejmě nedostanu hned, ale veškeré své dosavadní poznatky a zkušenosti se budu snažit maximálně využít k tomu, abych po nějaké době i na tyto otázky mohla odpovědět kladně.

## POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

### tištěné monografie:

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.
- BERAN, V., BLAŽKOVÁ, B., BROŽ, Z. a kol. *Učím s radostí*. Praha : o. s. Kritické myšlení a Step by Step, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha : Storm, 1997. ISBN 80-901954-6-6.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (ed.). *Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
- CHARALAMBIDIS, A. *RVP, Školní vzdělávací program, Hudební výchova pro 2. st. ZŠ, metodický průvodce*. Praha : SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-343-9.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-20-38-8.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti! Dobrá voda* : vyd. Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-772-8.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí s současné společnosti*. Brno: Nakl. Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
- WALTEROVÁ, E., GREGER, D. *Projekt „Centra základního výzkumu školního vzdělávání“*, reg. č. LC06046. Praha : PedF UK 1/2006. ISBN 80-7290-278-4.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. verze, Praha, říjen 2000.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Praha : VÚP, 2007.

#### cizojazyčná literatura:

- LAWTON, D., GORDON, P. *Dictionary of Education*. London, Hodder and Stoughton, 1993.
- RICHTER, CH., *Schlüsselqualifikationen*, München 1995.
- ROTH, L. *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*. München, Ehrenwirth Verlag, 1991.
- SCHAUB H., ZENKE K. G., *Wörterbuch Pädagogik*. 4. Auflage. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.
- STABENAU, H.-J., *Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Weiterbildung*, 1993.

#### články:

- KOL. AUTORŮ. *Co jsou to ty klíčové kompetence*. Učitelský zpravodaj, 2007, č. 4, s. 8.
- VÁCLAVÍK, V. *Školní a třídní kurikulum*. Učitelské listy, 2003, č. 7, s. 9-10.
- WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola na prahu 21. století*. Učitelské listy, 1998, č. 1, s. 8-9.

internetové zdroje:

- FÁBEROVÁ, M., VÁCLAVÍK, V., VAŠÁTKOVÁ, D. *Longitudinální výzkum průběhu transformace vzdělávací soustavy ČR*. [online]. Resortní výzkum MŠMT ČR, projekt RS 98 033. Ústav pedagogiky a psychologie pro primární vzdělávání. Nositel projektu: Pedagogická fakulta VŠP Hradec Králové.  
Dostupné na <<http://pdf.uhk.cz/uppe/dokumenty/vyzkum/longitudi.html>>
- FEŘTEK, T., JERÁBEK, J., KOŠÁK, P., STRAKOVÁ, J., ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice*. [online]. Varianty, Člověk v tísní, 2006.  
Dostupné na <<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>>
- HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence – nová výzva EU II.* [online]. Metodický portál RVP ZV, 29. 6. 2004.  
Dostupné na <<http://www.rvp.cz/clanek/13>>
- HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online]. Metodický portál RVP ZV, 19. 10. 2005.  
Dostupné na <<http://www.rvp.cz/clanek/490/335>>
- KARTOUS, B. *Průzkum Scio: Většina učitelů je proti reformě*. [online]. Česká škola, 11. 4. 2006.  
Dostupné na <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102826>>
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR*. [online]. Česká škola, 27. 1. 2006.  
Dostupné na  
<<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102615&CAI=2125>>
- SÁRKŮZI, R. *Deset let programu Začít spolu*. [online]. Česká škola, 17. 9. 2004.  
Dostupné na  
<<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101848&CAI=2125>>
- Průzkum SOÚ AV ČR: *Postoje obyvatel České republiky k aktuálním reformám*. (6. 4. 2006)  
Dostupné na  
<[http://www.cvvm.cas.cz/uopl/zpravy/Prezentace TK Reformy.ppt#311.1.](http://www.cvvm.cas.cz/uopl/zpravy/Prezentace_TK_Reformy.ppt#311.1.)>



## PŘÍLOHY

## 1. Přílohy k teoretické části práce

Obr. 1: Co přinese školská reforma?

### Školská reforma – už je tady

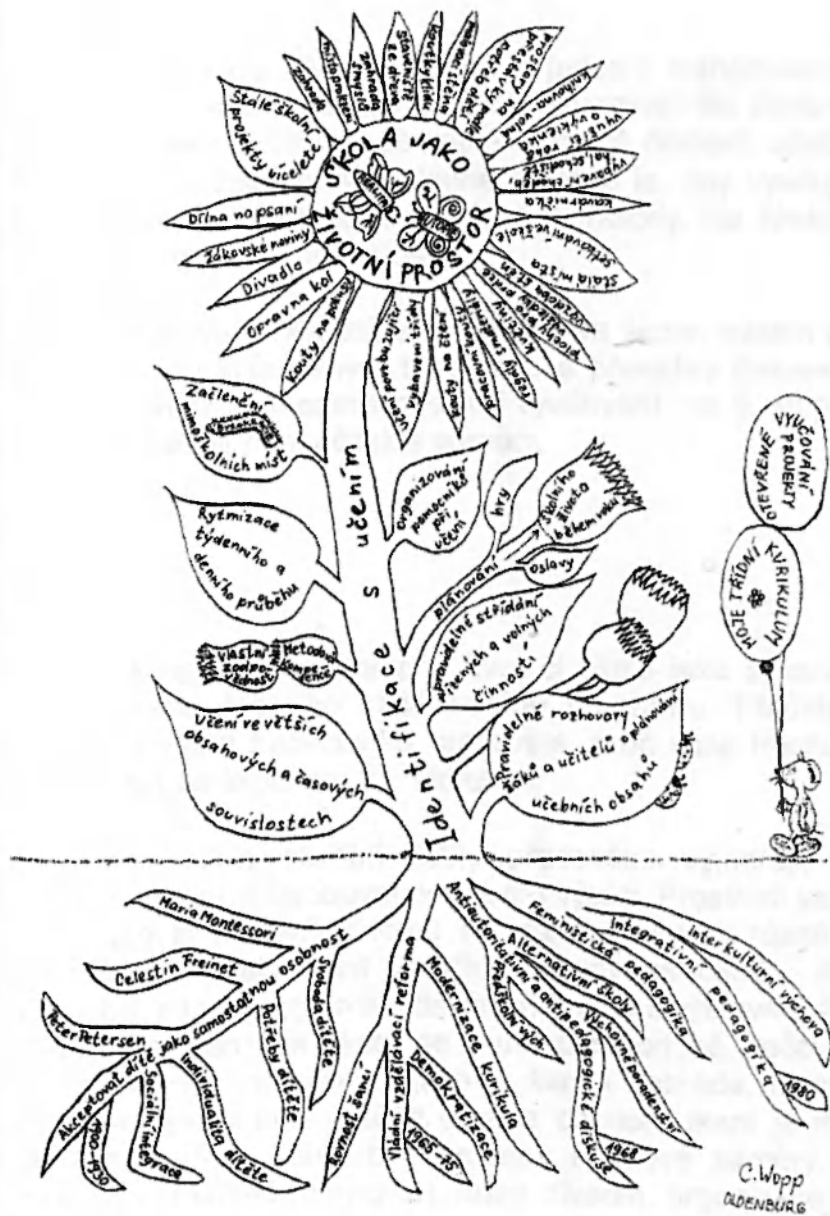
#### Co přinese vám a vašemu dítěti?

- 1. HURÁ! TEĎ UŽ SE TĚŠÍM DO ŠKOLY.** (Marek, 7 let)  
Žáci se budou ve škole cítit příjemně a bezpečně, zažívat radost z učení.
- 2. KOUKEJ, CO UŽ DOKÁŽU.** (Jolana, 11 let)  
Žáci dostanou příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují - to by se mělo odrazit v jejich hodnocení.
- 3. UŽ SE UMÍM UČIT.** (Jáchym, 13 let)  
Žáci získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život.
- 4. UŽ VÍM, PROČ JE TRÁVA ZELENÁ A OBLOHA MODRÁ.** (Gejza, 11 let)  
Žáci se naučí poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě.
- 5. ROZUMÍM SI S KAMARÁDY Z CELÉHO SVĚTA, NO PROBLEM.** (Jakub, 13 let)  
Žáci budou dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě.
- 6. NALISTUJI, NEBO KLIKNU...** (Vráta, 14 let)  
Žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací.
- 7. JSME PRIMA PARTA.** (Lin a Pepa, 10 let)  
Žáci budou umět žít a jednat s ostatními lidmi.
- 8. UŽ SI UMÍM PORADIT SAMA.** (Julka, 12 let)  
Žáci se naučí jednat samostatně a rozhodovat se zodpovědně.
- 9. DROBY? NEZÁJEM, RADŠÍ KOLO NEBO FOTBÁLEK.** (Patrik, 14 let)  
Žáci budou pečovat o zdraví svoje i ostatních.
- 10. SNAŽ SE VE ŠKOLE - JDI DO TOHO!** (Milan, absolvent ZŠ, 15 let)  
Žáci zvládnou aktivně vstupovat do výuky i dění ve škole.

[www.msmt.cz/skolskareforma](http://www.msmt.cz/skolskareforma)

**Obr. 2: Květina, která zobrazuje principy vzdělávacího programu**

„Výsledkem snah o vytvoření školního kurikula nemusí být jen mnohastránkově elaboráty. Část školního vzdělávacího programu, která se týká uspořádání učebního prostředí, forem práce a didaktických zásad, lze například nakreslit na jednom listu papíru, jak to udělala po mnohaletých zkušenostech německá učitelka Christel Wopp, působící na 1. stupni základní školy "Bloherfelde" v Oldenburgu (německá spolková země Dolní Sasko). Podívejme se na květinu školního života podrobněji:



## Kořeny

Na rozdíl od našich poměrů, těžce poznamenaných čtyřiceti léty éry socialistického školství, má znázorněný model pevné zakořenění v mnoha myšlenkových zdrojích. Významným východiskem je akceptování dítěte jako samostatné osobnosti a respektování jeho individuálních potřeb. Také široké povědomí o reformních pedagogických směrech je výhodné pro vytváření třídního

kurikula. V Německu se o pedagogických inovacích nepřetržitě diskutuje a jednotlivé spolkové země se snaží kurikulární změny podpořit i různými směrnici. Názorovou hladinu pedagogických diskusí čeří i četné střety zastánců autoritativní a liberální výchovy, antipedagogické odmítání tradičních výchovných názorů apod. Také pro nás donedávna neznámá interkulturní výchova či integrativní pedagogika ovlivňuje tvář školy.

### Stonek a listy

Identifikace žáků s učením je jeden z rozhodujících předpokladů k dosažení vzdělávacích cílů. A jak konkrétně postupovat? Na plánování výuky se podílejí žáci a učitelé společně. Střídají se volné a řízené činnosti, učební látka je pojímána vždy v širších souvislostech. Mimořádně důležité je, aby vyučující byli pro svou práci plně kompetentní a uměli používat vhodné metody. Na žácích se požaduje jejich vlastní zodpovědnost za proces učení.

Vyučování nemusí probíhat jen ve škole, ovšem přesun výuky do míst mimo školu mohou komplikovat byrokratické překážky (housenka na listu). Zajímavá je i možnost využívání pomocníků při vyučování, na 1. stupni to často bývají maminky, které přicházejí paní učitelce pomoci.

### Květ

Škola jako prostor pro život či škola jako životní prostor - to by mohlo být hezké krédo školního vzdělávacího programu. Představy o organizaci výuky se nemusí podařit bezesbytku realizovat, proč však trochu nepopustit uzdu fantazii - vždyť tvoříme školu pro 21. století.

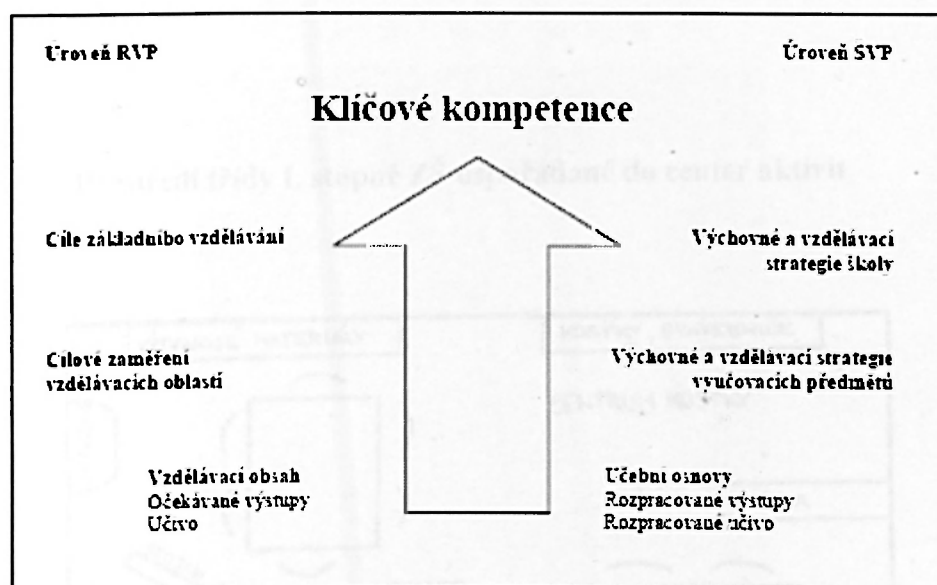
Jednotlivé okvětní lístky především vyjadřují, jak je třeba školu (třidu) vybavovat a přizpůsobovat potřebám výuky. Prostředí ve škole a vybavení třídy musí povzbuzovat k učení. K tomu se zřizují kouty na různé pracovní činnosti, regály s různými materiály, kout ve třídě určený ke čtení, místo na pokusy, květinová výzdoba, dílna psaní (malá tiskárna), místa k vystavení žakovských prací. Důležitá je i výzdoba stěn. Ve škole se musí dlouhodobě pečovat o květinovou výzdobu a celkové vybavení a místa jako je školní zahrada, koutky klidu, opravná kol apod. Prostředí školy také vytváří úprava chodeb, které je možné využít pro výuku. Ve školním kurikulu musí být uvedeny i takové záměry, jako je vydávání školního časopisu (žakovských novin), hraní divadla, organizace víceletých školních projektů apod.

### Kurikulum stále se rozvíjející

Květina, která zobrazuje principy vzdělávacího programu, roste a stále se rozvíjí. To znamená, že škola i třída je stále otevřená různým nápadům a inovacím."

(Václavík Vladimír, měsíčník "Učitelské listy" č. 7, ročník 10, březen 2003, s. 9 - 10)

Obr. 3: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

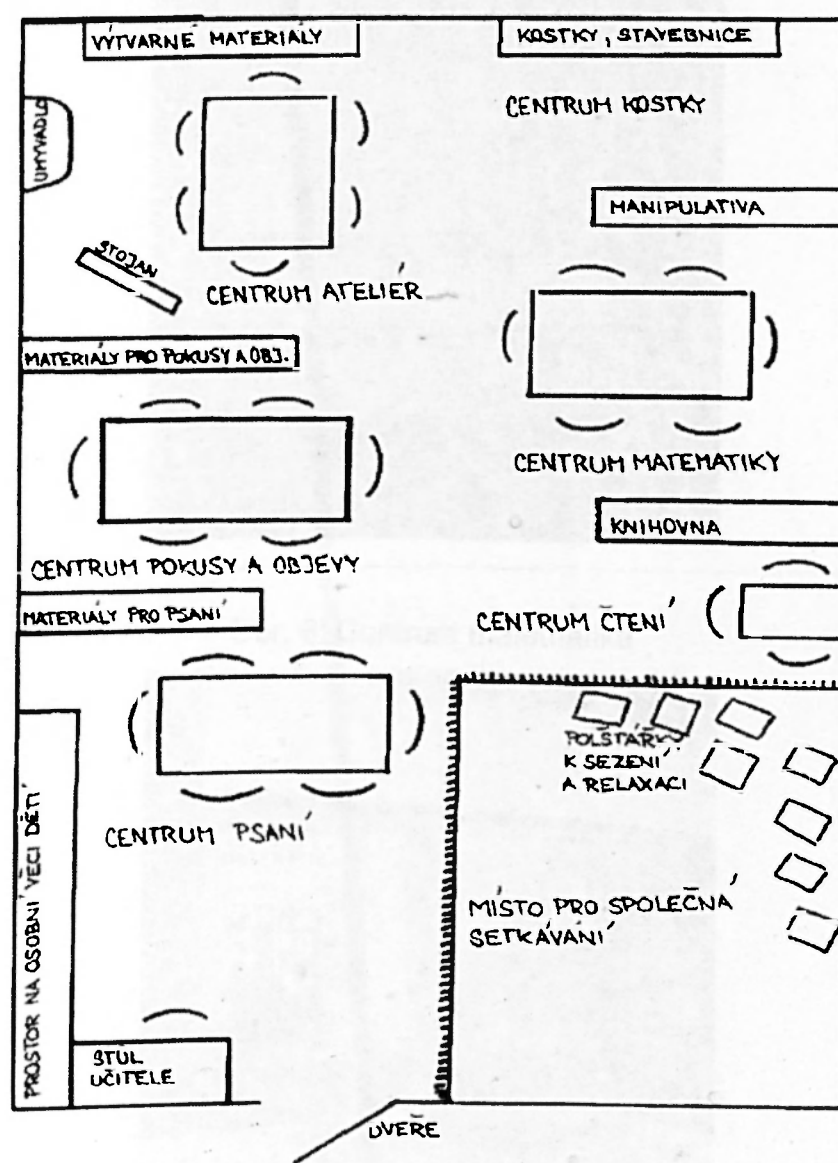


(RVP ZV, VÚP, Praha 2007, str. 19)



Obr. 4: Uspořádání třídy v Začít spolu

Prostředí třídy I. stupně ZŠ uspořádané do center aktivit



## 2. Přílohy k výzkumné části práce

Obr. 5: Pravidla ve třídě



Obr. 6: Centrum matematika



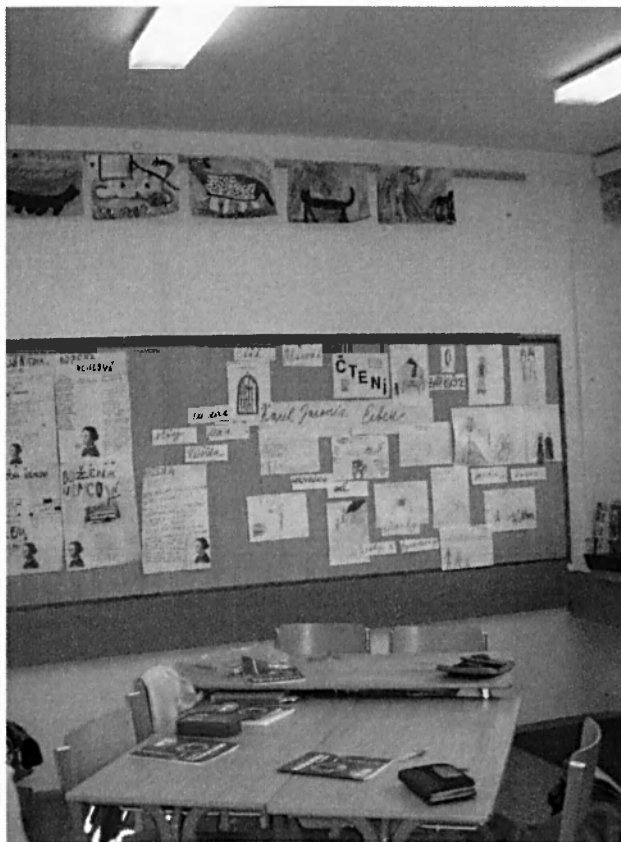
Obr. 7: Centrum vědy a objevy



Obr. 8: Centrum ateliér



Obr. 9: Centrum čtení



Obr. 10: Zápisový formulář do center aktivit

ČTENÍ	PSANÍ
Julie	SAMUEL
Anna K.	A.T.
VH	ADAM
ANNA H	<del>X</del>
<del>X</del>	<del>X</del>
MATEMATIKA	VĚDY
Julie	Ludvik
Dominika	Jakub
ADAM	SOFIE
<del>X</del>	<del>X</del>
<del>X</del>	<del>X</del>
ATELIER	
W	
Maj	
K.	
Xavier	
<del>X</del>	

Obr. 11-14: Práce dětí v centrech



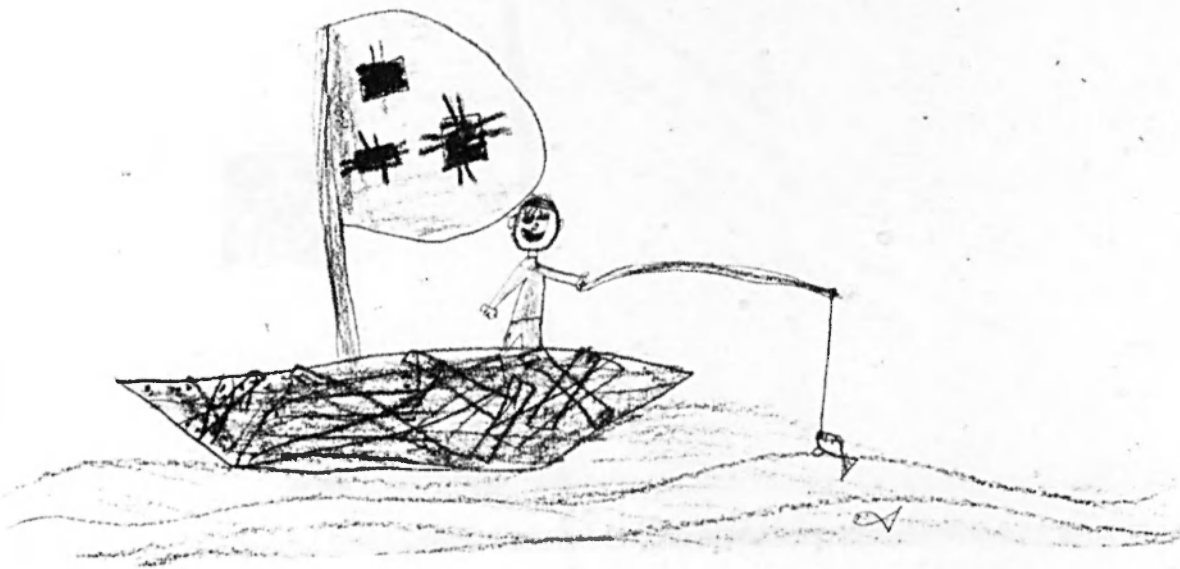




AUTOR:

NAZEV: Můj příběh

Ahoj, jmenuji se Tomson. Jsem 12 a půl, baví mě  
běhat. Nechodím do školy. Baví mě chytat ryby, každý  
den vypluju na své lodi a čekám až se chytím rybu.  
Žijeme v Africe. Můj den vypadá asi takhle,  
ráno vstanu a nasnídám se, k snídani si dám  
rybous masem a k pití si dám nějakou mléko.  
Bydlím ve malé chatce a střechu máme ze sena.  
Mám pracovní rodinu. Každý den chodím na  
pole a starám se o zeleninu, například salát a  
tak dál. Chci být byl prodávčem. Chci být mít psa,  
který by se jmenoval Ferda nebo Ľupinka. Chci být někdy, abyste  
se přišli na mě podívat. Ahoj Tomson.



AUTOR:

NÁZEV: Rodina

Mojí ženský se Malou je mu 11 let.

Nijíce mi lávce kupačte - <sup>well</sup> naše chýse. Chýse jme, postravili se dím. 121

badaba a šiču se slámk. Máme 4 sourozence. 1 se jmenuje Kavita,

2. Tajo, 3. Medyb a 4. se jmenuje Lidou (Laidon). Můj nejlepší kamarád se

jmenuje Bimox. Je šijně starý jako já. Můj obřipný dno predhá asi labii:

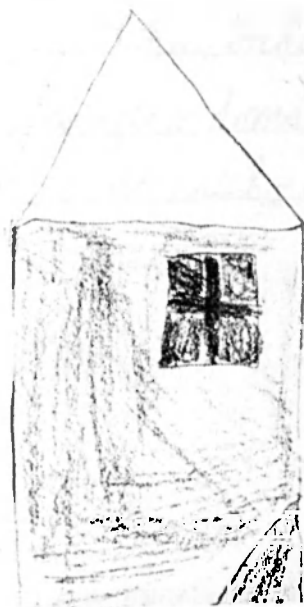
Když ráno vstaneš vstávkou se, pak se jde masídat. Po snídani, jde, nakr-

mit a nakrmit máčho býba. Potom jde kopávat naše políčko, aby máma mohla

uvěřit očer. Takže rajdu k rybníku uloví nějakou rybu. Potom jde do školy asi v 8.

Když se vrátím ze školy mám 1 HOD. na hraní. Pak jde spát.

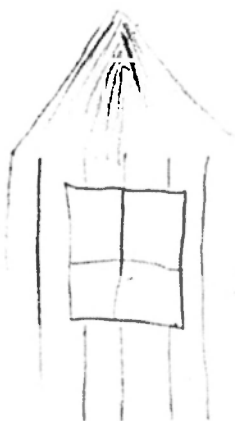
Chci být rybářem.



AUTOR: \_\_\_\_\_

NÁZEV: \_\_\_\_\_

Ahoj, jmenuji se Džudžu Lulu. Jí mi 10 let. Bydlíme v Africe. Bydlíme  
tam ve vesnici. Mám velkou rodinu. Táta má 10 dětí.  
Ráno pracuji. Pracuji až do odpoledne. Některýdu do školy.  
Rád pozoruji sláky. Babi má číst knížku. Chci být  
hlavňákem. Z mých sourozenců je 5 holek  
a 4 kluci. Jmenuji se Jója, Džadža, Fifi, Lulu, Lamu,  
Ráru, Frodo, Adiki, Dži Dži. Máma odchází do práce  
ráno v 7 hodin. Pracuje se v 8 hodin večer. Pracuje jako  
prodavačka. Jmenuje se Kony. Táta odchází v 6 hodin  
ráno a pracuje se v 7 hodin večer. Pracuje jako převážec.  
přes Amazonku. Jmenuje se Lararín. Sestry se přes den  
starají o domácnost. Já a bratři hlavně o les a o  
opravu našich domů. Ahoj Džudžu Lulu.



Centrum matematika

2. Vůda adoptuje 1. fúcké dítě a rozdělí výdaje 1 dítě 1 měsíčně 9 Kč rozdají 21 Kč měsíčně

Kolika korunami za půl roku...

Kolika korunami za čtvrt roku...

Kolika korunami za tři čtvrtě roku...

$$6 \times 9 = 54$$

$$3 \times 9 = 27$$

$$9 \times 9 = 81$$

~~Vůda adoptuje 1. fúcké dítě~~

~~Kolika korunami za půl roku...~~

~~Kolika korunami za čtvrt roku...~~

Za čtvrt roku dávají 27 Kč.

Za půl roku dávají 54 Kč.

Za tři čtvrtě roku dávají 81 Kč.

1. Vůda adoptuje dítě

Kolika korun musí darovat, aby  
mohl chodit do školy, 2

1 za měsíc musí darovat 18 Kč.

Mamadu za 1 pracovní den... 5 Kč

Kolik za 4, 5, 6, 9 dní... 2

Za 6 dní...

vydělá 30 Kč.

Za 9 dní...

vydělá 45 Kč.

Za 4 dny vydělají 20 Kč.

Za 5 dní vydělají 25 Kč.

$$5 \times 4 = 20$$

$$5 \times 5 = 25$$

$$5 \times 6 = 30$$

$$5 \times 9 = 45$$

Timbo vydělá za den... 6 Kč

Laran vydělá za den... 8 Kč

Kolik vydělá víc, Laran za 6 dní nebo Timbo za 7 dní... 2

Kdo

$$6 \times 8 = 48$$

$$6 \times 7 = 42$$

Laran vydělá více než  
Timbo o 6 Kč.

Lawa si za den vydělá... 9 Kč

Kolik dní musí pracovat aby vydělal 81 Kč. 2

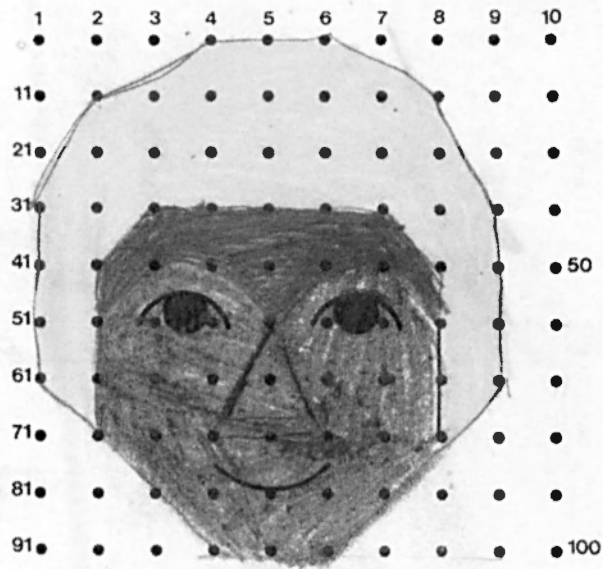
$$9 \times 81 = 9 \text{ ?}$$

$$81 : 9 = 9$$

Musí pracovat 9 dní.



**15.**



1)  $55-3=52$

2)  $30+13=43$

3)  $45-1=44$

4)  $40+15=55$

5)  $75-1=74$

6)  $60+16=76$

7)  $40+15=55$

8)  $30+16=46$

9)  $40+7=47$

10)  $60-2=58$

11)  $50-2=48$

12)  $30+7=37$

13)  $35-2=33$

14)  $30+12=42$

15)  $60+12=72$

16)  $95-1=94$

17)  $90+6=96$

18)  $70-1=69$

19)  $40-1=39$

20)  $20-2=18$

21)  $10-4=6$

22)  $8-4=4$

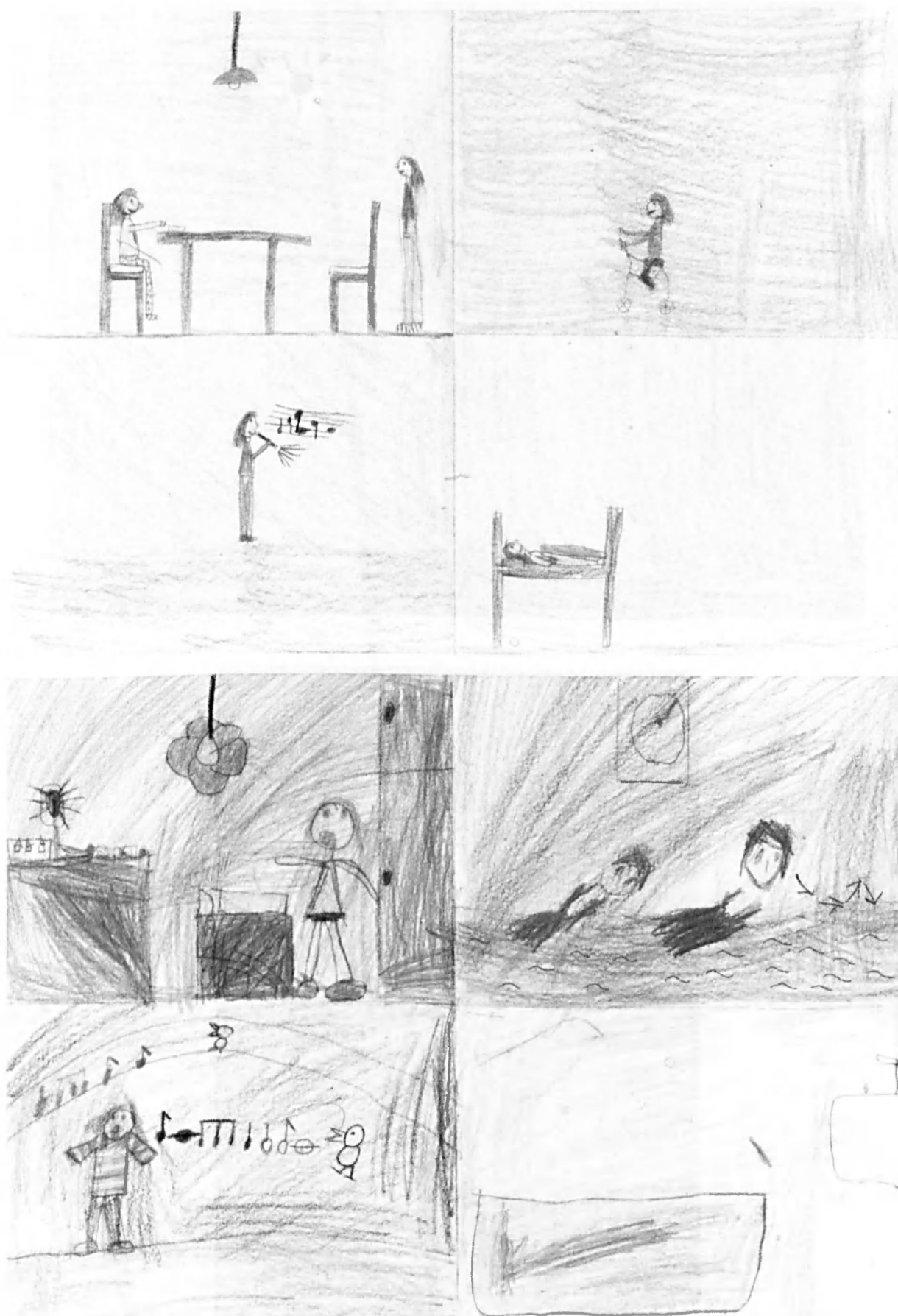
23)  $15-3=12$

24)  $29+2=31$

25)  $50+11=61$


26)  $60+12=72$

Centrum ateliér



# ETIOPIE

## VLAJKA



V ETIOPII JE V ČELE REPUBLIKY  
PREZIDENT. Z ETIOPIE POCHÁZÍ  
KÁVA, OLEJ, MASO, A KŮŽE. ETIOPII TEČE  
ŘEKA BILÁ NIL. PESTUJÍ TU BATATY,  
KUKURICI A KAKAO.

DO VÝŠKY 1700 JE TEPLA, TROCHU  
VÍŠ JE JAKO U NÁS A ÚPLNĚ NAHOŘE JE  
MRÁZ JAKO V ANTARKTIDĚ. NEJVYŠŠÍ HORA  
ETIOPIE JE VÝSOKA 4642 M. ETIOPIE JE  
JEDNOU Z NEJCHUDŠÍCH ZEMÍ. ETIOPIE JE  
HODNĚ HORNATÁ ZEMĚ. V ETIOPII  
HODNĚ KAFERŮ, KŮŽI A OLEJŮ. V ETIOPII

DĚTI V CHU- ADOPCCE NA  
DÝCH ZEPIONE- DÁLKU KO  
HODÍ DO ŠKO- ŘESÍ TAK, ŽE  
LY, PROTOŽE TOMU DÍTĚTI  
NA TO NEMAJÍ POSÍLAJÍ PENÍZE.  
PENÍZE.


### NEGRAMOTNOST

NEGRAMOTNOST  
ZNAMENÁ, ŽE NĚKDO  
NEUMÍ ČISTANÍ  
PSAT

V ETIOPII SE TEŽÍ SŮL, ZLA O A P ATIVA.  
NĚKTERÁ LÁTKA JE > BAVLNĚ JINÁ Z KŮŽE.  
KDYŽ SI V ETIOPII NARODÍ 1000 DĚTÍ, 144  
JICH 144 ZAHYNĚ. V ETIOPII JE  
NEGRAMOTNOST 38% ZE 100%.

# KAMBODŽA

## Vlajka:



V KAMBODŽE JE 50% NEGRAMOTNÝCH, TAKÉ SE TAM  
PĚSTUJE KÁVA, BATATY, ZELENINA, OVOCÍ, CUKROVÁ  
TRINÁ POD. V ČELE JE KRAL.

KAMBODŽA SOUSEDÍ S: VIETNAMEM  
LAOSEM, THAJSKEM,  
HLAVNÍM MĚSTO JE: PHNOM  
PENH.

V Kambodže  
je pěstuje rýže,  
O VNI RÁ ZEMLI  
12 K RÁLE.

V KAMBODŽE BÝL ROKU  
BRÁ A PĚL ROKU JE  
HORRO.

Obr. 24, 25: Sebehodnocení a hodnocení dětí, projekt "Adopce na dálku"

PRÁCE V CENTRECH:

TÝDEN: 1-5 12 08

JMÉNO: \_\_\_\_\_

TEMA: ADOPCE NA DÁLKU

	ÚKOLY	SEBEHODNOCENÍ	UČITELKA
JAZYKOVNÍ HRY - JEDN	sepsal jsem nad tím, kdo je chlapec z obvodu (opisoval)	Napsal jsem příběh o chlapci.	Příběh je o chlapci, který je v pěst.
	kresba toho, jak chlapec žije (bydlí)		Chlapec žije na ulici a nepamatuje si.
MATEMATIKA	řešení slovních úloh	Naučil jsem se řešit slovní úlohy.	Naučil jsem se řešit slovní úlohy o peníze.
	odhadnutí slovních úloh pomocí použitelných příkladů	MA PRAVILNĚ POUŽIL PŘÍKLADY.	Učitelka nám dala příklady, jak se počítá.
DILNA PSANÍ			
OBJEVY	hledání zem. a zprávy o informacích	Ujistila jsem se, že informace jsou správné.	Je to správné, protože jsem se ujistila.
	vytvoření mapy světa a obvodů	MA PRAVILNĚ POUŽIL PŘÍKLADY.	Chlapec se na mapě trvá, ale není správně.
ATELIÉR	kresba svého nej. den	Kresba se mi dařila.	Na obrázku je chlapec, který je v pěst.
		se líbí, když se líbí.	
		se líbí, když se líbí.	

PRÁCE V CENTRECH:

TÝDEN: 1-5 12 08

JMÉNO: \_\_\_\_\_

TÉMA: ADOPCE NA DÁLKU

	ÚKOLY	SEBEHODNOCENÍ	UČITELKA
JAZYKOVNÍ HRY - JEDN	sepsal jsem nad tím, kdo je chlapec z obvodu (opisoval)	Napsala jsem příběh o chlapci.	Učitelka nám dala příklady, jak se počítá.
	kresba toho, jak chlapec žije (bydlí)		Chlapec žije na ulici a nepamatuje si.
MATEMATIKA	řešení slovních úloh	Ujistila jsem se, že informace jsou správné.	Je to správné, protože jsem se ujistila.
	odhadnutí slovních úloh pomocí použitelných příkladů	MA PRAVILNĚ POUŽIL PŘÍKLADY.	Chlapec se na mapě trvá, ale není správně.
DILNA PSANÍ			
OBJEVY	hledání zem. a zprávy o informacích	Ujistila jsem se, že informace jsou správné.	Je to správné, protože jsem se ujistila.
	vytvoření mapy světa a obvodů	MA PRAVILNĚ POUŽIL PŘÍKLADY.	Chlapec se na mapě trvá, ale není správně.
ATELIÉR	kresba svého nej. den	Kresba se mi dařila.	Na obrázku je chlapec, který je v pěst.

autor :

nadpis : Kouzelný klíč

Za sedmero horami a za sedmero řekami stál krásný zámek.  
 Žil v něm bohatý a moudrý král s královnou. Měli tři syny.  
 Nejstarší syn se jmenoval František, druhý Aleš a třetí Libor.  
 Když bylo Liborovi osmnáct let, rozhodl se, že půjde do světa.  
 Jeho starší bratři do světa nechťeli jít, a tak se spolu domluvili,  
 že budou doma pomáhat rodičům. Libor si sbalil všechny důležit-  
 é věci například peníze, jídlo, oblečení a jiné věci. Brzy ráno  
 se rozloučil s rodiči a s bratry. Připravil si svého koně Žemíka a vy-  
 razil. Jel velmi dlouho bez odpočinku, až přijel k mlýnu. Mlýn byl  
 prázdňý, a tak se Libor rozhodl, že v něm přespí. Žemíka  
 odvedl do stáje. Věšel do mlýna a našel si místo ke spánku. Leh si,  
 ale nemohl usnout. Měl divný pocit. V půlnoci někdo zaklepal na okno.  
 Ozval se libečný hlas. „Já jsem víla Apolénka. Dám ti kouzelný klíč.  
 Pásuje do všech dveří.“ Poté, co to víla dořekla, dala Liborovi do dla-  
 ně malý a zlatý klíč. Libor ani nestíhl poděkovat a víla zmizela.  
 Klíček si pečlivě schoval do své mošny a usnul. Ráno se probudil a  
 šel do stáje pro Žemíka. Byl velmi udivený, co se mu v noci  
 přihodilo. Když odjel ze mlýna, potkal rytlíře na vraníkovi. Řekl



Liborovi. „Kdybyr ste, milý princ, věděl, co se stalo v dalekém království," řekl rytíř. „Princeznu Liběnu unesl zlý drak. Může ji zachránit," dodal. „Pokusím se o to," řekl Libor, ale o kouzelném klíči neřekl ani slovo ještě se rytíře ~~se~~zeptal. „Kde je to daleké království?" řekl. „Přijďte pořád rovně. Tak přijďte na křižovatku a na mí se dále dorlevo. Dorazíte k vysoké věži. V té věži je princezna uvězněna," pravil rytíř. Libor mu poděkoval a vydal se na cestu. Když přišel k věži, zjistil, že malá dvířka jsou zamčená. Vydal si klíč a dveře odemkl. Šel po ločilých schodech nahoru, až přišel do krásně vyzdobeného pokoje. V pokoji uviděl obrovského draka a princeznu Liběnu. Drak na něj začal chrlit oheň. Princ vytasil meč a usekl drakovi všechny tři hlavy. Princezna Liběna byla velmi ráda, že ji princ Libor zachránil. Oba nasedli na koně Šemíka a odjeli na zámek k Liborovým rodičům. Libor a Liběna měli veselou svatbu. Měli deset dětí. Žilo se jim dobře a ještě nasměle, žijí tam do dnes.



autor :

nápis : Dva bratři

Byli dva bratři. Jeden byl slý a chamtivý a druhý byl hodný a skromný. Bratři ale nebyli dnovi, byli sivi. Ale ten sivý byl uvězněný v křišťalové hoře, kde žil slý mági. Když jim řekl, že kdo ho vysvobodí, dostane za němu krásnou princeznu ze sousedního království. Princové se vydali do světa hledat svého sestra bratra.

Tomu slému se vedlo špatně, protože se ke každému choval špatně, a tak mu nikdo nechtěl odpovídat, kde se skrývá křišťalové pohory. Babi byl tak naštvaný, že jednoho vesničana zabil. A vesničané chtěli pomstu. Vlákali bratra do staré věže a sami ho zadrželi.

Hodnému bratrovi se vedlo dobře, protože se ke každému choval velice přátelsky a vesničané mu dali mapku, kde bylo označeno křišťalové pohory. Princ jel hustým tmavým lesem a tu náhle slyší nad

sebou susení. Podíval se na houn a viděl, jak na něj  
skácí přívěra. Princ byl ale rychlý a mršný a přistupu-  
v k tomu svobodě. Ještě dál, až dojel ke knížecímu poko-  
ju. Knížecí pokoj bylo celé v křišťalu, ale nikde  
schod. Najednou princ uviděl reverku, která přeběhla  
na kus trávy. Princ se sám se podíval a uviděl  
poklon a otevřel ho. Uviděl tam dínu dolu a skočil  
do ní. Tunel vedl do chodby. V chodbě byly od  
stěny ke stěně natažené prameny. Princovi se prameny  
podarilo podlést, aniž by se doskl. Když  
se doskl, upozornil by mágo. Uviděl 7 dveří, za  
kterými bylo 7 komnat. Věšel do 1. a uviděl stěnu.  
Stěna se k němu klonila a on ho pohladil. Křídla  
ho udělala, stěna roztáhla se do spolek psa a pro-  
hlavila na něj lidským hlasem. Řekl, že mu pomůže vy-  
hledat 3. bratra. Cestou se museli upravit s několika  
příšerami. Ale nakonec se mu podařilo bratra  
nachránit, a když ho našel, mágo, vzteky puknul.  
Cestou roztáhl bratra se všemi, který se polepsil.

# Centrum matematika

Jméno:

## Centrum matematika

reste slovní úlohy:

1. Jeníček a Mařenka sbírali v lese jahody. Jeníček nasbíral 7 džbáneků, v každém bylo 40 jahod. Mařenka nasbírala jen 6 džbáneků, ale v každém bylo 50 jahod. Kdo z nich nasbíral jahod více a o kolik?
2. Tátinec se pro ně z lesa dlouho nevracel, děti měly hlad, a proto Jeníček snědl ze svých sedmi džbáneků 4 a Mařenka ze svých šesti džbáneků snědla 3. Kolik jahod zbylo Jeníčkovi a kolik Mařence?
3. Když ale odpočívali po jídle, srnka jim oběma dohromady ještě 60 jahod ujedla. Kolik jahod zbylo Jeníčkovi a Mařence potom?

\*Pokud by Jeníček s Mařenkou rozdělili všechny jahody, které jim nakonec zbyly, a rozdělili by je na tři hromádky (pro Jeníčka, pro Mařenku, pro srnku), kolik jahod bude mít každý z nich?

① Jeníček... 7 džbáneků s 40 jahodami  
Mařenka... 6 džbáneků s 50 jahodami  
Kdo nasbíral více a o kolik...?

$$7 \times 40 = 280 \quad 6 \times 50 = 300 \quad 300 - 280 = 20$$

Mařenka nasbírala o 20 jahod více.

② Jeníček snědl... 4 džbánky  
Mařenka snědla... 3 džbánky  
Kolik zbylo Jeníčkovi a kolik Mařence...?

$$4 \times 40 = 160 \quad 3 \times 50 = 150 \quad 280 - 160 = 120 \quad 300 - 150 = 150$$

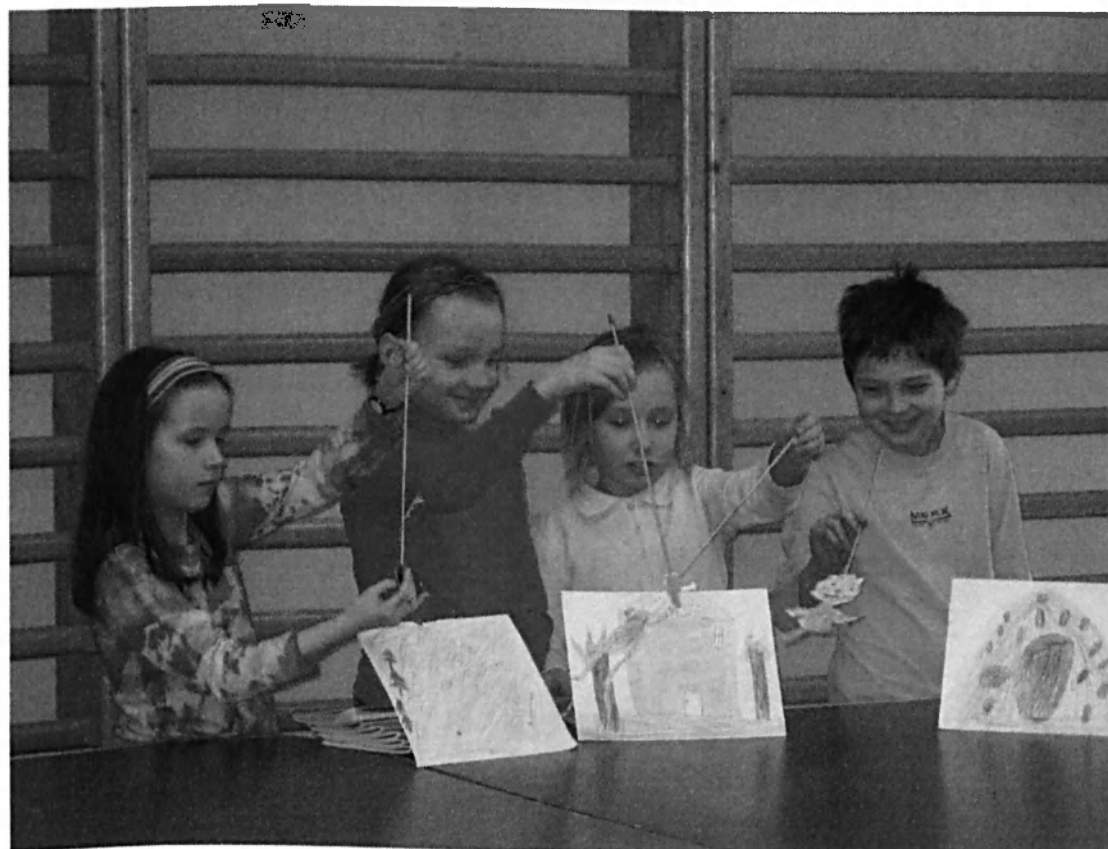
Mařence zbylo 150 jahod a Jeníčkovi 120

③ Srnka snědla 60 jahod. Každý má 70 jahod.  
Kolik jahod zbylo Jeníčkovi a Mařence...?

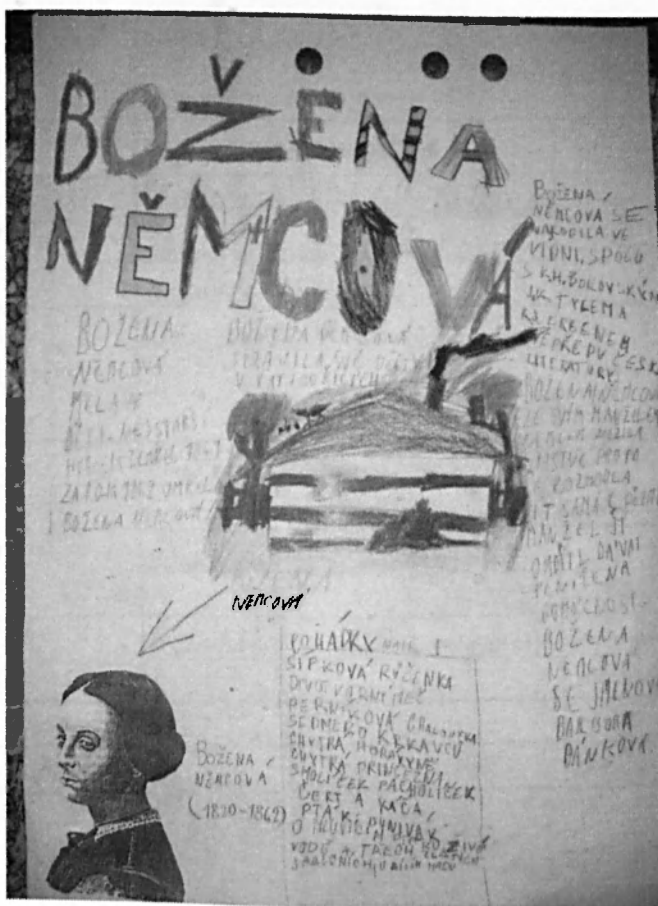
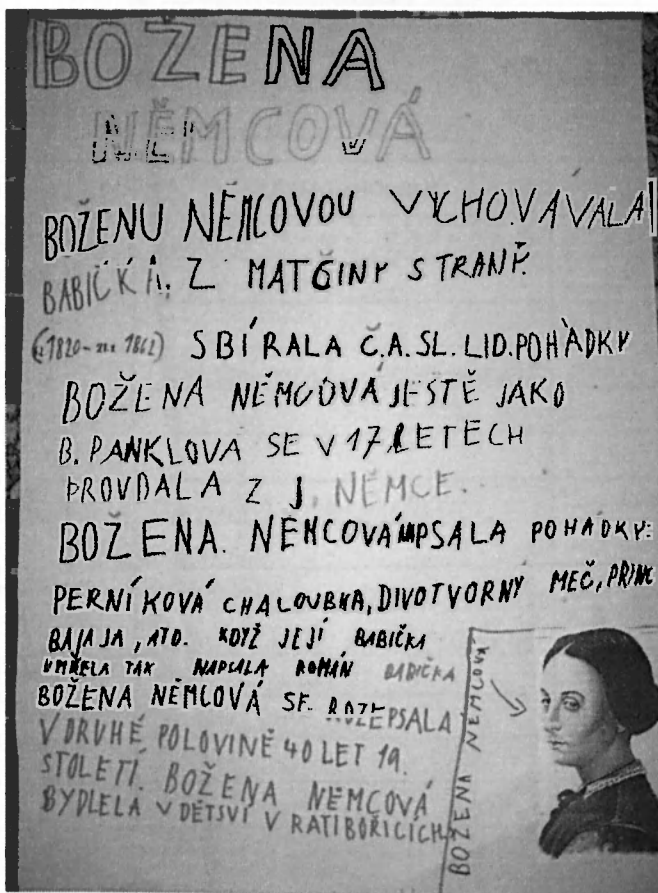
$$150 + 120 = 270 \quad 270 - 60 = 210$$

Jeníčkovi a Mařence zbylo 210 jahod.

Centrum ateliér







Obr. 35, 36: Sebehodnocení a hodnocení dětí, projekt "S Boženou Němcovou za pohádkou"

PRÁCE V CENTRECH:

S BOŽENOU NĚMCOVOU  
TÉMA: ZA POHÁDKOU

TÝDEN: 2-13.3.08

JMÉNO: \_\_\_\_\_

	UKOLY	SEBEHODNOCENÍ	UČITELKA
JAZYKOVÉ HRY - JEN	ČTENÍ POHÁDKY, VYTVRZENÍ SVÉHO KRAJE POHÁDKY, DRAMATIZACE	Bohádka se mi líbila já jsem si ji oblíbil	Chápete se, že je to krásná máma, která a naprosto krásná až tak krásná
MATEMATIKA	POČÍTÁNÍ S MNOŽSTVÍM A JEDNOTKOU A MĚŘENÍM	Obě dvě úlohy jsem splnil	S řešením úloh nemám problém, až takhle jsem, ale se učím přesně - 1 - a 100 %
DĚLNÍ PSANÍ	HOJE PRVNÍ POHÁDKA	Bohádka jsem měl dobrou	Tato pohádka je propracovaná, je to je to malá a krásná pohádka
OBJEVY	CO JSEM SE DOVĚDELA O BOŽENĚ NĚMCOVĚ	Ve vědecké se mi moc líbila Naučila jsem se něco o Boženě Němcové, naučila jsem se Naučila jsem se něco o Boženě Němcové	Božena, je zajímavá, byla to Královna mála - byla to a byla naučila se, že je to krásná
ATELIER	VÝROBA POHÁDKOVÝCH POSTAVY A KULIS	Bohádka jsem měl dobrou	Božena mála - byla to a byla naučila se, že je to krásná

PRÁCE V CENTRECH:

S BOŽENOU NĚMCOVOU  
TÉMA: ZA POHÁDKOU

TÝDEN: 1 2-13.3.08

JMÉNO: \_\_\_\_\_

	UKOLY	SEBEHODNOCENÍ	UČITELKA
JAZYKOVÉ HRY - JEN	ČTENÍ POHÁDKY, VYTVRZENÍ SVÉHO KRAJE POHÁDKY, DRAMATIZACE	Bohádka se mi dobře čte. Bohádka se mi povedla i s námi. Růžka jsem se naučila. Dalo se mi	Společně jste udělali krásnou pohádku v úvodu, v úvodu jsem se konec a je to krásná pohádka
MATEMATIKA	POČÍTÁNÍ S MNOŽSTVÍM A JEDNOTKOU A MĚŘENÍM	Úloha mi šla. Musím víc trénovat	Božena a národní zvláštnost, umět se mi čtení zvláštnost a proč se učím
DĚLNÍ PSANÍ	HOJE PRVNÍ POHÁDKA	Bílá se mi povedla	Růžka je krásná, je to a je to dobrá, krásná pohádka, je to a je to
OBJEVY	CO JSEM SE DOVĚDELA O BOŽENĚ NĚMCOVĚ	Plakat se nám povedl	Společně jste udělali krásnou pohádku, rychle a krásně jste se naučili, krásně jste
ATELIER	VÝROBA POHÁDKOVÝCH POSTAVY A KULIS	Božena se nám povedla	Na výrobe mála - byla to a byla dobrá, krásná, je to krásná pohádka pohádka, je to krásná pohádka, je to krásná pohádka

Obr. 37: Myšlenková mapa: Znak pohádek

